معهد الانماء العربي

الانماء التربوي

اعداد

قسم الدراسات التربوية

إشراف
د. أحمد صيداوي

مراجعة
د. عبدالله عبدالدائم

الدراسات التربوية

1

عيسى يوسف الكويتي

الانماء التربوي

الدراسات التربويّة

١

الإنماء التربوي

اعداد

قسم الدّراسات التربويّة

إشراف
د. أحمد صيداوي

مراجعة
د. عبدالله عبد الدّائم

فريق المؤلفين
د. أحمد صيداوي د. جميل ابراهيم د. نخلة وهبه

الملحق : د. رفيقة حمود

معهد الانماء العربي

المركز الرئيسي : ص.ب : ٨٠٠٤ طرابلس
الجماهيرية العربيّة الليبيّة الشعبيّة الاشتراكيّة

فرع لبنان : ص.ب : ١٤/٥٣٠٠ - بيروت

الطبعة الاولى

بيروت — ١٩٧٨

الجزء الاول

« ... أشك أحياناً في أهداف التعليم ونجاحه بالنسبة إلينا في أفريقيا . وقد يكون الهدف الخفي للتعليم هو أن يحولنا إلى اوروبيين سود ، أو أميركيين سود . وأقول هذا لأن سياستنا التربوية تبين بوضوح ؛ أن ما نتوقعه من التعليم في أفريقيا ، هو أن يمكننا من أن نجاري الإنجاز المادي لاوروبا وأميركا . ذلك هو هدف نشاطنا ... »

مواليمو جوليوس ك. نيريري
(ص ٤ ، ١٩٧٥)

تقديم الدراسة (*)

تكاثرت الدراسات في العقدين الأخيرين حول التّربية والإنماء . وعُقدت لذلك الاجتماعات والمؤتمرات على الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية . وتوجّهت هذه الاهتمامات الكثيرة إلى البلدان المتنامية بالذات . فلماذا نضيف بدورنا دراسة أُخرى إلى هذا الفيض من الدراسات ؟ ألا يكفي ما صدر حتى الآن في هذا الصدد ليوجّه البلدان المتنامية ويأخذ بناصرها في هذا السبيل ؟

الواقع — من وجهة نظرنا — أن معظم هذه الدراسات :

إما أن تتجه اتجاهاً يطمس العلاقة بين التّربية والمجتمع ، ويوجّه الانتقادات السلبية إلى الأنظمة التعليمية والتّربوية ، والمعلمين ، والمتعلمين ، والروتين ، ويركّز على ديناميكيات النظام التّربوي التعليمي

(*) ملاحظة : نعلن امتناننا للزملاء الأكارم الذين تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم وانتقاداتهم حول طبعة « الأوفست » المحدودة الأولى ؛ التي صدرت من هذا الكتاب عن معهد الإنماء العربي في بيروت عام ١٩٧٧ بعنوان : « التّربية والتنمية : في البلدان المتنامية » . ونخص منهم بالذكر الاستاذ الدكتور عبد الله عبد الدائم ، ونأمل أن نتدارك في المستقبل بعض التكرار ، وما تعذر علينا تحقيقه في الوقت الحاضر . مع العلم أننا نرحب كذلك بجميع الملاحظات التي تردنا بعد اليوم من قبل جميع المعنيين الأفاضل .

كنظام شبه قائم بحاله ، وبالتالي نتيه نحن ، ولا نعرف حقاً من هو المسؤول عن التخلّف التربوي ؛

وإما أن تقرع الدراسات باب التربية من زاوية الثورة التكنولوجية ، أو بالأحرى الإغراء التكنولوجي ، وتقيم بناءً شامخاً للإصلاح التربوي على الوسائل التعليمية ومشتقاتها ، دون المساس بأنواع التعليم ومراحله وأهدافه . وهذا أساس واهٍ محدود للإصلاح التربوي .

وإمّا أن تحدّد الدراسات العلاقة بين التربية والمجتمع تحديداً سليماً ، وتظهر الترابط الوثيق القائم بينهما ، لكنها من جهة ثانية تركّز على الإسقاطات ؛ والمرامي الكمية للتربية والتعليم ، مع معالجة غير كافية للنواحي النوعية الأساسية . وعـــلاوة على ذلك تغرق السوق التربوية بالاقتراحات المستحدثة ، لإنشاء مؤسسات تربوية جديدة من نوع إضافي ، كألوان التربية غير النظامية وما أشبهها . ويفترض في كل هذه المستحدثات التربوية أن تخدم عملية الإنماء دون المساس بجوهر التعليم النظامي ، الذي يشكل مكمن الداء والعلة الأساسية الكبرى .

ولذلك لا تفي مثل هذه الدراسات بالغرض التربوي المنشود في إطار الإنماء الشامل المتكامل .

ولا ندّعي أننا سنتدارك أكثر الأخطاء والهفوات ؛ فيما يتعلق بأهداف البحث وأساليبه ومحتواه ، لأن من أشقّ الأمور جمع كل البلدان المتنامية تحت سقف واحد ، فكيف نجمع بلدان الدنيا كلها على اختلافها ، ونخرج بمعادلة تربوية صالحة ؟

لكننا سنقدم دراسة تنطلق من واقع التعليم في البلدان المتنامية كمعظم الدراسات الأخرى ، وتعالج بعض معالم فعالية النظام التربوي

السائد حتى الآن في معظم البلدان المتنامية . ثم تربط هذا الواقع التربوي بالبنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تشترك البلدان المتنامية في خصائصها ، ولا سيما من حيث التبعية للبلدان المتقدمة أو المصنعة . وتشدد هذه الدراسة على الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها التربية في كل مجتمع ضمن إطاره السياسي ـ الاقتصادي ـ الاجتماعي .

وبعد ذلك ؛ تبين هذه الدراسة خيبة التعليم الأكاديمي الذي يسود معظم البلدان المتنامية في القيام بدوره اللازم لتحقيق الإنماء الشامل المنشود . وتستعرض مجموعة أساسية من بدائل التغيير التربوي الرئيسة الكبرى ، التي طورناها في نماذج معينة .

وهي تبدأ بـ « نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي » ، فتبين أنه على الرغم من شعاراته لا يتعدى فعلاً حيز التعليم الأكاديمي ، إلا من حيث المظهر ؛ لا من حيث الجوهر . ثم تعالج « نموذج الإنماء التربوي المنتج » فتبين أنه مختلف عن سابقه اختلافاً جذرياً في أنه يحاول أن يربط نظام التربية والتعليم بحياة العمل والإنتاج . وهو يراوح في هذا بين الربط الرفيق والربط الوثيق ، حتى يصل في أفضل حالاته إلى تحقيق مطالب العمالة الكاملة .

وعند هذا الحد الفاصل ، نطرح بديلاً ثالثاً ينشد نوعية جديدة من الحياة الإنسانية ، تتدامج فيها شتى وجوه النشاط البشري من اقتصادية واجتماعية وتربوية وجمالية تحت مظلة : « نموذج الإنماء الثقافي الشامل » . ونستعمل هنا الثقافة بمعناها الانتروبولوجي الشامل لكل ما ينتجه الإنسان مادياً ومعنوياً . والمجتمع المأمول من هذا المنظار ليس « مجتمع التعلم » فحسب ، بل المجتمع العامل المنتج المتعلم المثقف الفاعل في آن واحد . هذه هي قمة الإنماء الشامل في نظرنا ، والهدف

البعيد الذي يجب أن تنشده برمّته الامم جميعاً ، ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً .

وهكذا ، نكون قد زوّدنا الدارسين بمقياس عملي بسيط المظهر ، عميق الأثر في تقييم أيّ نوع من أنواع الإصلاحات التربوية التي تطرح ، سواء أكانت كلّية أم جزئية ، وذلك على أساس معيار واحد ؛ هو قرب التربية والتعليم من عملية العمل والإنتاج ، حتى الوصول إلى حدّ الالتحام الكامل معها ومن ثمّ تجاوزها إلى تعزيز الحياة الثقافية الديمقراطية . فالعمل والإنتاج محورا الحياة كلها ، ومصدرا سعادة البشر إذا مارسهما الإنسان في ظل نظام سياسي اقتصادي عادل . والتعليم المستديم المرتبط بالعمل والإنتاج يصبح في مثل هذا الإطار فقط نشاطاً ابتكارياً خلاّقاً .

ووجه الجدّة الذي ندعيه في هــذه الدراسة يرجع أساساً إلى استحداث ثلاثة نماذج للإنماء التربوي ، متمايزة فيما بينها تمايزاً كلياً ، ومترابطة ترابطاً منطقياً في الوقت ذاته على أساس لحمة العمل والإنتاج في علاقاتهما مع التربية والتعليم . وقد عالج اختصاصيون وخبراء كثيرون وجوهاً عديدة من كل نموذج على حدة ، ولكننا لم نطلع حتى الآن على دراسة تجمع بن كل هذه النماذج الإنمائية ومضامينها المعقّدة ، في منظور واحد مبسّط ومتكامل .

وجلّ همّنا أن نبتكر أداة قياس سهلة الاستعمال ، بالغة الأثر في مجابهة المشكلات التربوية الفعليــة ، وحكّ الأهداف والمناهج والأساليب والوسائل ومختلف أنواع الممارسات التربوية في سبيل معرفة مدى إسهامها في عملية الإنماء الشامل الذي تهيمن عليه قيم ديمقراطية مشهــودة .

وأخيراً ، تجدر الإشارة إلى أن بالإمكان استثمار هذه النماذج الأصلية الواسعة المدى التي قدّمناها ، بغيــة اشتقاق نماذج فرعية أو نماذج أكثر تعقيداً منها . فيمكن الباحث أو الدارس من متخذي القرارات أن يركّز على اتجاه معين ضمن إطار النموذج الواحــد ، كما يمكنه أيضاً أن يدمج خصائص واتجاهات معيّنة مأخوذة من أكثر من نموذج ، ويصهرها في بوتقته ، ويخرجها من جديد في صيغة مناسبة ؛ تلبّي حاجات بلده المتنامي أو المتقدم . وله في ذلك مطلق الحرية .

وفي رأينا أنه يكون على الصراط المستقيم ما دام يدرك الأسباب الموجبة ، والخلفيات السياسية الاقتصادية التي تحمله على ذلك ، وما دام أيضاً يرى بوضوح موقع نموذجه المنتخَب من خط الإنماء التربوي المتلاحم مع خط الإنماء الشامل .

الفصل الاول

- ١ -

واقع التعليم في الدول المتنامية

نظراً لتطوُّر العلوم ، وتبدُّل الفلسفات في الربع الأخير من القرن الحالي ؛ تغيرت مفاهيم التربية ، وتعدلت فلسفاتها ، وبالتالي أهدافها ووظائفها ؛ إن من حيث الكيف أو من حيث الكم ، وذلك بالاتجاهين الافقي والعمودي لحقل فعاليتها . والبحث في واقع التربية في الدول المتنامية ينطلق من بحث أول وأخطر المشكلات التربوية التي عانت منها هذه الدول ولا تزال تعاني حتى اليوم ؛ ونقصد بذلك الأمية ومحاولة محـــوها .

١ . ١ . — الأمية ومحو الأمية في البلدان المتنامية :

في السنة (١٩٥٠) قدّر (١)* عدد الأمّيين في العالم بـ (٧٠٠) مليون أمّي ؛ أي (٤٥٪) من السكان الراشدين في العالم . وفي السنة (١٩٦٢) انخفضت النسبة المئوية ، وتمحورت حول (٤٠٪) ، ولكن عدد الاميين ازداد (٥٠) مليوناً . وظاهرة الازدياد هذه تعود إلى النموّ

(١) ملاحظة . وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقصود أصـــلا من إيراد بعض المعلومات الإحصائية في هذه الدراسة ؛ هو الاستشهاد بمغازيها ، بالنسبة إلى الموضوع الذي نعالجه . وقد لا يكون من الضروري (أو من الممكن أحياناً) الحصول عـــلى معلومات إحصائية أحدث مما ذكرنا ، بحيث ندعم أفكارنا دعماً أقوى ، نظراً للواقع المتخلف الذي نعيش فيه ، ونجري دراساتنا في كنفه .

(*) تشير هذه الأرقام إلى الحواشي فقط في أسفل الصفحات . (اطلب المراجع الكاملة في آخر الكتاب من فضلك) .

السكاني الهائل في الدول المتنامية وإلى بطء التعليم، وإلى ان عدداً كبيراً من الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة تراجعوا إلى مرحلة الأمية، لأنه لم تتوفر لهم الأجواء الثقافية الملائمة. ففي البرازيل مثلاً انخفضت نسبة الاميين من (٦٥٪) إلى (٥١٪) بين السنة (١٩٠٠) والسنة (١٩٥٠)؛ ولكن عدد الأمّيين ازداد ما بين (٦) و (١٥) مليوناً. فجغرافية الأمية تتطابق مع جغرافية الدول المتنامية؛ والأمية هي السبب والنتيجة في آن معاً للتخلّف. وهي ليست وقفاً على قارتي آسيا وأفريقيا كما يظن البعض. وإذا شكّل الأميون (٨٠٪) من مجموع الشعوب الأفريقية، فهم يشكّلون (٤٠٪) في البرتغال، و (٢٠٪) في اليونان ويوغسلافيا، و (١٥٪) في إسبانيا (١).

كانت الأمية تُعتبر آفة اجتماعية حتى وقت قريب. أما في السنوات العشرين الماضية فقد اكتشفت علاقتها بالتطور الاقتصادي، واعتبرت حاجزاً خطيراً أمام تحقيق أهداف الدول المتنامية. وبالتالي فإن محو الأمية يعتبر اليوم أحد العوامل الحاسمة في تطور المجتمعات وترقي الإنسان. فالنظرة اتجهت اليوم نحو محو الأمية محواً وظيفياً ضمن خطة إنمائية. وهذا الأمر ذو أهمية أساسية للدول المستقلة حديثاً على الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لأنه يحرّك الطاقات، ويغير البيئة، ويرفع من إنتاجية العمال، ويعزّز تعليم الأولاد.

والعمل لمحو الأمية هو بالدرجة الأولى؛ سبيل لتحريك الشعوب باتجاه مهمات البناء الوطني. فالتغيير لا يمكن حصوله إذا لم تشعر الجماهير الراشدة شعوراً قوياً بالحاجة إلى تحسين ظروف وجودها، وإذا لم تكن مستعدة للتضحية بكل جهودها لتحقيق ذلك. ولكن هذه المشاركة تفترض توعية بالمشكلة عن طريق الإعلام بالشرح والتدريب.

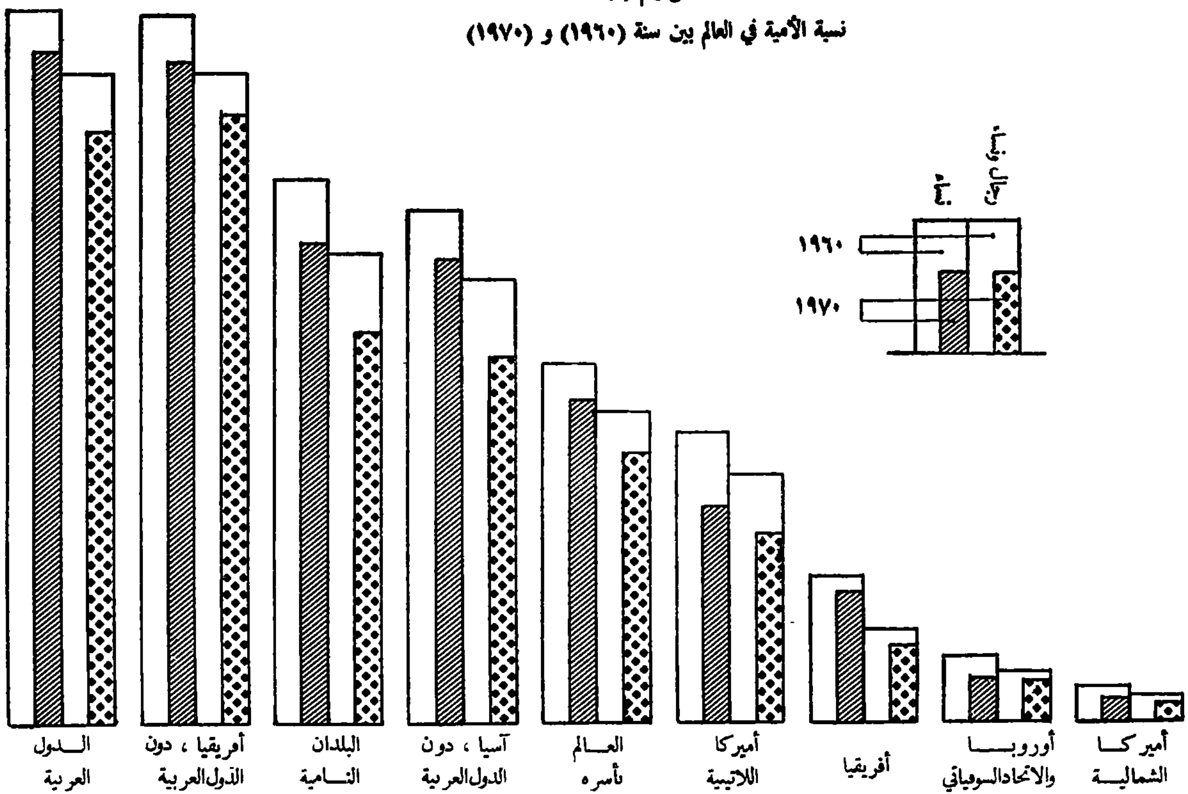
(١) Le Than Khoi, p. 1065, 1970.

لذلك نرى أنه إذا كان الإعلام الشفهي فاعلاً وضرورياً ، فهو محدود بحكم وسائل عمله . بينما محو الأمية يسمح بتوسيع حلقة الاتصال بين الجماهير والحكم ، وتمرير كلمة السر السياسية من أعلى إلى أسفل السلم الاجتماعي .

لهذا نجد أن جميع الأنظمة الثورية الحقة وضعت من بين أهدافها الأولى محو الأمية . فغداة ثورة اكتوبر / تشرين الأول (١٩١٨) مثلاً أصدر « لينين » قراراً بتعليم جميع الجماهير الواقعة بين السن (١٥) و (٥٠) . وبفضل هذا الاتجـاه الذي كرّست له الدولة والنقابات والجمعيات الوطنية معظم جهودها ؛ انخفضت نسبة الأمية التي كانت (٧٦٪) حتى الحرب العالمية الاولى إلى (٤٩٪) سنة (١٩٢٦) ، وإلى (١٩٪) سنة (١٩٣٩) ، وهي الآن شبه منعدمة . وبالاتجاه نفسه دعا « هوشي منه » في فيتنام شعبه غداة ثورة آب / اغسطس (١٩٤٥) إلى محاربة أعدائه الثلاثة : الجوع والاحتلال والأميـة ، قائلاً : « كي نصون استقلال بلدنا ونصنع منه أُمة قوية ومزدهرة ، على كل فيتنامي أن يعرف حقوقه وواجباته ، ويكون على مستوى المشاركة في بناء الوطن ، وبالدرجة الأولى أن يحسن القراءة والكتابة باللغة الوطنية » . فمحو الأمية اعتبر مهمة ثورية تهدف إلى رفع مستوى الوعي السياسي والايديولوجي الجماهيري من جهة ، ومن جهة ثانية — وكنتيجة لما سبق — إلى رفع مستوى النضال والإنتاج .

شكل رقم (١)

نسبة الأمية في العالم بين سنة (١٩٦٠) و (١٩٧٠)



– المرجع كتاب الاونسكو السنوي للاحصاء التربوي (١٩٧١)

وبالإضافة إلى ذلك أسهم محو الأمية للراشدين – بطريقة غير مباشرة – في التغيير الاجتماعي عن طريق التأثير في تعليم الأولاد. فغالباً ما لوحظ أن الأولاد الذين يعيشون في بيئة أُمية، ينسون بسرعة ما تعلّموه في المدرسة (طبعاً تختلف سرعة النسيان باختلاف المدة التي قضوها في المدرسة). وقد ظهر من دراسة للأمية في الأوروغواي أن (٨٢٪) من الراشدين الذين قضوا (٥) سنوات في المدرسة؛ قد تراجعوا وأصبحوا من جديد أُميين أو أنصاف أُميين. وبالعكس من ذلك، فإن صعوبات التكيُّف في المدرسة تكون أقل خطورة، والتسرُّب أقل حجماً، والمعلومات أقل نسياناً عند أولاد العائلات غير الأمية (المتعلمة). فأين موقع الدول المتنامية من عملية محو الأمية؟

يظهر من الشكل رقم (١) أن البلدان المتنامية؛ ما تزال أكثر البلدان أُمّية. رغم أنها قد أظهرت تقدماً ملحوظاً في محو الأمّية، إذ تضاءلت نسبتها فيما بين (٤٪) و(٦٪) في السنوات العشر الأخيرة، ولكن عدد الأمّيين المطلق ازداد بنسبة (٧٪) فيها، فالطريق لا تزال طويلة رغم تفاؤل الأمم المتحدة التي تراهن على محو الأمية نهائياً من العالم مع نهاية القرن الحالي. فعلى الدول المتنامية أن تعلّم ما يقارب (٤٧٪) من مجموع سكانها؛ كي تصل إلى محو الأمية نهائياً لديها.

إن حديثنا عن محو الأمية وعلاقته بتعليم الأولاد والتنمية عامة، يوصلنا إلى تأكيد ظاهرة سوسيولوجية هامة وأساسية، وهي أن التربية عملية تتم بواسطة مجمل البيئة الاجتماعية، وما المدرسة إلاّ إحدى وسائلها. والتربية اليوم غير التعليم سابقاً: فبينما كان التعليم يقتصر على العمليات المدرسية المؤسسية المحصورة بالمعلم الذي يلقن المتعلم معارف ومعلومات كتبية بحتة، تشمل التربية كل تفاعل بين البيئة والفرد ينتج عنه تغيير في السلوك الفكري أو العملي؛ ومن هنا كان لا بدّ من التمييز بين نوعين من التربية: التربية النظامية كالتي تدور

ضمن جدران المدرسة ، والتربية اللانظامية التي تمّ خارج المؤسسات التعليمية التقليدية ، كالتفاعل الذي يحدث مثلاً بين المستمع أو القارىء، ووسائل الإعلام المختلفة ، وشتى أنواع التنشئة الاجتماعية .

ومن ملاحظة هذا التغير في السلوك الفكري والعملي عند المتعلم ، أخذت الدول المتقدمة ، تطرح الأسئلة المتعددة حول علاقة مستوى التعليم أو التربية بمستوى جودة استخدام التقنيات الجديدة ، وفعالية استخدام الموارد المنتجة ، وارتباط كل ذلك بالنموّ الاقتصادي . هذه التساؤلات والإجابة عليها جعلت معظم الدول المتقدمة ؛ تغيّر نظرتها إلى التربية . فبعد أن كانت تعتبرها قطاعاً استهلاكياً ؛ بدأت تتعامل معها على أنها شركة منتجة ، وأن التثمير فيها هو تثمير أنتاجي استهلاكي . ومن هنا بدأت تتضح أولى علاقات التربية بالتنمية . وكان يُقصَد بالتنمية حينئذ التنمية الاقتصادية فقط ، أي زيادة الدخل القومي الخام ، وزيادة معدل الدخل الفردي . أما هذه الدراسة ؛ فستستعمل عبارة التنمية بالمفهوم الديمقراطي الشامل عمودياً وأُفقياً ، أي تنمية جميع المواطنين من جميع الطبقات على جميع المستويات ، ومن جميع النواحي المادية والفكرية والاجتماعية (١) .

ولكن لقياس درجة نموّ بلد ما ، لا بد من اعتماد معايير ثابتة أو نماذج متقدمة ؛ تكون الإطار المرجعي للتفوّق والمقارنة والقياس في آن واحد . وانطلاقاً من هذا المبدأ بالضبط تسمّى دول العالم الثالث دولاً متنامية . وهذه التسمية لا تعني أن جميع هذه الدول متشابهة حتى

(١) راجع تغير مفهوم الإنماء من الإنماء الاقتصادي ، بحسب المعايير الغربية ، إلى الإنماء المبتكر الشامل للإنماء الاجتماعي والسياسي في منشورات عديدة ، منها : نشرة الاونسكو عن التجديد الصادرة في حزيران – يونيو (١٩٧٦) ، التي تدرس هذا الأمر بالنسبة لدول أميركا اللاتينية .

— UNESCO, Innovation News letter, p. 2, 1976.

الالتباس، بل على العكس من ذلك؛ فالبلدان المتنامية لا تواجه الصعوبات نفسها، ولا تعاني من الأزمات نفسها، فلكل دولة منها معطياتها الخاصّة بها كما أن لها صعوباتها ومشاكلها التي تتفرّد بها عن غيرها. ولكن رغم تفرّد كل دولة من الدول المتنامية؛ فهناك قواسم مشتركة ونوعيات معيّنة من المشاكل والصعوبات والمعطيات تميزها جميعاً. ولما كانت غايتنا في هذه الدراسة البحث عن علاقة التربية والتنمية في الدول المتنامية بشكل عام؛ وجدنا أنفسنا أمام استحالة مادية لعرض الواقع التربوي لكل بلد من هذه البلدان على حدة. لذلك كان لا بد لنا، وذلك لأسباب محض منهجية، أن نعرض الواقع التربوي المشترك للبلدان المتنامية بصورة مشاكل تربوية مشتركة بين هذه الدول جميعاً (طبعاً مع بعض التفاوت في درجة حدتها في كل بلد، تبعاً لمعطيات البلد المعني) وانعكاساتها التنموية سلباً أو إيجاباً.

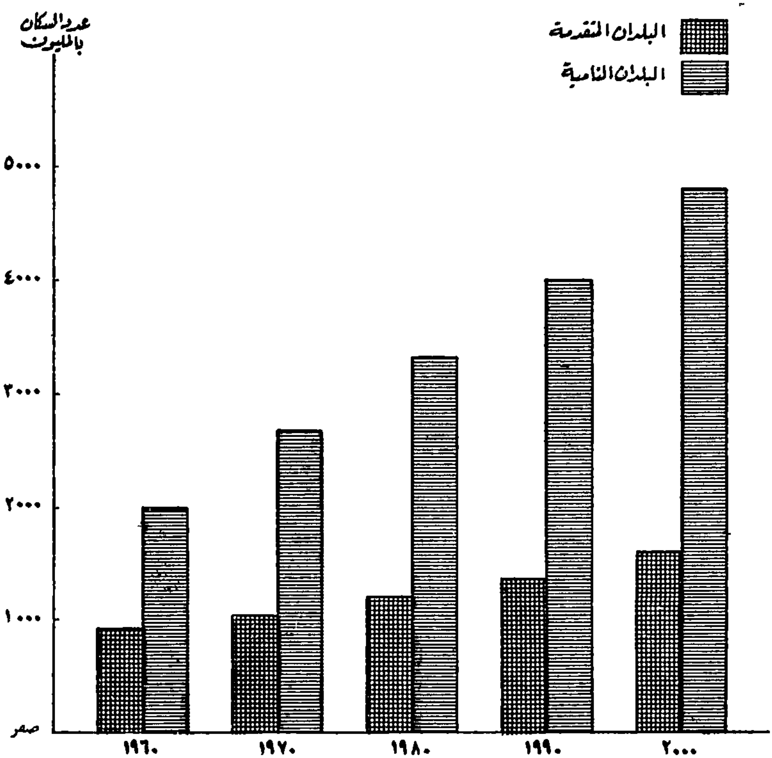
١.٢. – تعميم التعليم الابتدائي الإلزامي المجاني في البلدان المتنامية:

من أُولى المشكلات التربوية في البلدان المتنامية؛ عدم شمول التربية جميع الذين هم في سن التعليم؛ وذلك رغم إقرار إلزامية التعليم في عدد كبير من هذه البلدان. فهناك قسم كبير من الأولاد الذين هم في عمر الدراسة لا يزالون خارج المدرسة. وتختلف نسبة هؤلاء باختلاف البلدان. فالنسبة المئوية للأولاد غير المسجلين في المدارس الابتدائية كانت في عام (١٩٦٨) بمعدل (٢٥٪) في أميركا اللاتينية، و (٥٥٪) في آسيا، و (٦٠٪) في أفريقيا. كما تختلف أسباب بقائهم أو إبقائهم خارج المدرسة باختلاف الأنظمة التربوية والاجتماعية للبلدان، غير أن السبب الرئيسي والمشترك هو ازدياد السكان المطرد في البلدان المتخلفة، وذلك بنسبة تقارب نسبة الخصوبة الطبيعية. فالشكل الرقم (٢) يُظهر لنا الفرق الكبير للنمو السكاني بين الدول

المتقدمة والمتنامية . فبينما – في هذه الأخيرة – تصل نسبة النمو السكاني السنوي إلى (٢,٢٪) تقريباً ، وقد تتعداها في إحصاءات أخرى ، تظل تلك النسبة دون (١,٥) في الدول المتقدمة ، يضاف إلى ذلك ان أكثر من (٥٠٪) من سكان الدول المتنامية هم دون سن العشرين . فالزيادة الكبيرة في نموّ السكان من جهة ، وتضخم عدد الذين هم في سن الدراسة ، عاملان أساسيان لمنع الدول المتنامية من مواكبة تطورها السكاني بتطور تربوي مواز ؛ وذلك إما لأسباب اقتصادية أو سياسية اجتماعية . فالتعليم الابتدائي ليس إلزامياً في جميع الدول المتنامية . وحتى الدول المتنامية الغنية التي استطاعت تأمين مصاريف التعليم الابتدائي الإلزامي المجاني ؛ لم تصل بعد إلى تعميم هذا التعليم على جميع مواطنيها . فالنسبة الظاهرة للتعليم الابتدائي في هذه البلدان لم تكن عالية جداً عام (١٩٧١ – ١٩٧٢) : ففي النيجر مثلاً (١٤٪) ، وفي التشاد (٢٧٪) ، وفي العربية السعودية (٣٣٪) ، وفي الأفغانستان (٢٠٪) ، وفي غواتيمالا (٥٩٪) ، وفي نيكاراغوا (٧٨٪) .

ويعود ذلك إلى أسباب اقتصادية في معظم هذه البلدان المتنامية التي أقرّت إلزامية التعليم ومجانيته ، دون أن يكون عندها الوسائل المادية والإمكانات الإنسانية والمالية اللازمة لتطبيقها . ولا شك في أن التباعد بين الأهداف المكتوبة وتلك المحققة فعلاً يزداد عمقاً وحجماً ؛ كلما كانت الدوافع إلى إقرار التربية الإلزامية المجانية من باب المثالية والبروز بين سائر الدول ، بدل أن تكون حاجة ثقافية ناتجة عن المعطيات الاقتصادية والاجتماعية للبلد .

شكل رقم (٢)
النمو السكاني للبلدان المتقدمة والمتنامية



– المرجع ٠ كتاب الأمم المتحدة للإحصاء السكاني (١٩٧١ و ١٩٧٢)

وينتج عن هذا الوضع مشكلتان :

أولاً : أن التعليم قد نما نمواً متفاوتاً حسب المقاطعات . فالمناطق الجردية أو الريفية المفتقرة إلى طرق المواصلات ؛ لم تنتفع من مجانية التعليم الرسمي ؛ كما هي الحالة مثلاً في الأفغانستان والهند وتايلاند وأثيوبيا والنيجر ومدغشقر وكولومبيا والبيرو . بينما وصلت نسبة التعليم الابتدائي في المدن إلى مرحلة التعميم الكلي الكامل ، كما هي الحال في كولومبو وطهران ومدينة الجزائر . وانطلاقاً من هذا الوضع وكيلا يترك أبناء الريف أولادهم بدون تعليم ؛ نراهم يأخذون المبادرة لإنشاء مدارس خاصة بهم . وحيث يتعذّر عليهم الحصول على أساتذة ومعدات مدرسية من وزارة التربية الوطنية نظّموا مؤسساتهم بأنفسهم ، ووظّفوا المدرّسين غير المؤهّلين غالباً ، ودفعوا من أموالهم الخاصّة كلف مثل هذه التربية ، فكانت الكارثة مزدوجة ؛ إذ لا يكفي أن هذه المناطق الريفية لا تستفيد من مجانية التعليم ، بل تسوء بها الحال فتعاني نوعية سيئة في التعليم الذي تؤمّنه على حسابها الخاص . ونذكر مثلاً على ذلك الفيليبين وغينيا وشاطىء العاج واوغندا .

ومن الملاحَظ في أكثر البلدان المتنامية أن هناك عامل ارتباط سلبياً بين مستوى حياة الشعوب ودرجة غوصها في الحياة الريفية ، ومن هنا كانت سهولة الاستنتاج أن مجانية التعليم الابتدائي الرسمي تفيد منه — قبل كل شيء — الشعوب الأقلّ فقراً والأقلّ حاجة إلى هذه المجانية (١) .

ومن نتائج هذا التفاوت في الاستفادة من خدمات التربية نوعاً وكمّاً بين المدينة والريف ، الحركية الجغرافية. فالتربية تشجع الحركية(*) ؛

---

(١) Hallak, Jacques : Aqui profite l'école ? Paris 1974.

(*) الحركية : Mobility

وهذا أمر معروف . ففي البلدان الفقيرة يهرب الشباب المثقف من المناطق الريفية إلى المدن ، وقد لا يتردد في بعض الأحيان من اجتياز حدود دولية (فولتا العليا — شاطئ العاج) . ففي المراكز الكبيرة كل شيء يبهر الشباب المتعلّم ، وخصوصاً توافر الفرص التربوية لمتابعة دروسهم ، والإمكانات الكبيرة لإيجاد عمل برواتب مرتفعة جداً إذا ما قيست برواتب أو مداخيل أبناء المناطق الريفية(١). وجميع الدراسات أثبتت هذه الظاهرة : ففي رونبل في غينيا ، وهي حالة ممثلة تماماً لهذا الوضع ، نجد أن (٧٦) مهاجراً من أصل (١٠٠) ؛ يشرحون أسباب هجرتهم إلى المدينة بأمل إيجاد عمل ما ، و (٨) من أصل (١٠٠) يأملون متابعة دروسهم .

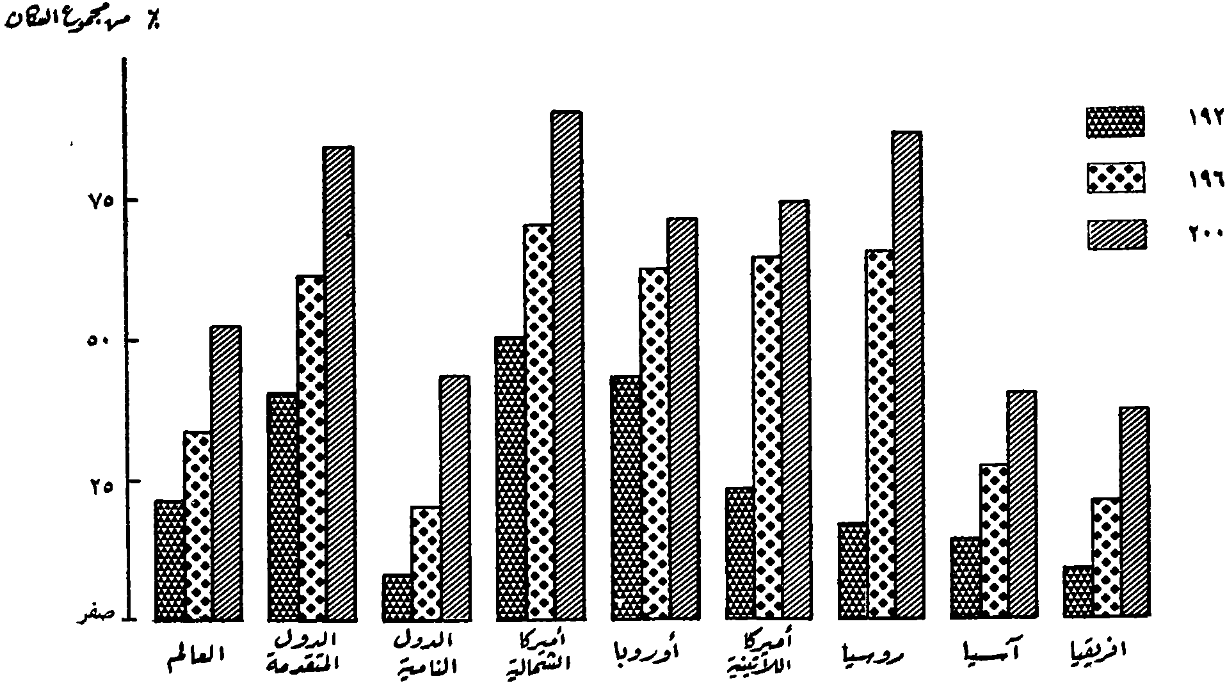
ونتيجة لظاهرة الهجرة هذه ؛ أخذ النموّ السكاني في المدن يرتفع بسرعة في البلدان الفقيرة (٤,٧١٪) سنوياً حسب إحصاءات الأمم المتحدة ، مقابل (١,٧٦٪) في الريف ما بين سنة (١٩٦٠ — ١٩٧٠) ، وبنسبة تقديرية بلغت (٤,٥٦٪) مقابل (١,٧٢٪) ما بين سنة (١٩٧٠ — ١٩٨٠) . ويظهر ذلك واضحاً في الشكل ذي الرقم (٣) المأخوذ من إحصائيات الأمم المتحدة لسنة (١٩٦٩) .

---

(١) المصدر السابق .

شكل رقم (٣)

نسبة سكان المدن إلى مجموع السكان العام سنة (١٩٢٠) و (١٩٦٠) و (٢٠٠٠)



— المرجع نمو السكان في المدن والريف في العالم (١٩٢٠ — ٢٠٠٠) الأمم المتحدة (١٩٦٩)

وبما أن سرعة النمو الاقتصادي أدنى من سرعة هذا النمو السكاني كان لا بدّ من تفشّي البطالة بنسب كبيرة في المراكز الحضرية بين الشباب ، ومن هم أكبر سناً أيضاً . أما الذين يعملون منهم ، فإنهم يجنون أقلّ من غيرهم ويقعون بذلك في البطالة المقنعة المستترة ، وذلك لأن العديد من المهاجرين غير مهيّئين للانخراط في الأعمال الإنتاجية في المدينــة ، ولا بدّ لهم من قبول الوظائف التي تعرض عليهم ، ولو كانت أدنى من حيث متطلبات المهارة ، مما يسمح لهم به تدريبهم. كل ذلك أمام المنافسة العسيرة التي يجابههم بها العمال الذين ولدوا في المدن . لذا يتحتّم على المهاجرين الجُدد في الغالب ، أن يبيعوا عرق جبينهم بأُجرة متدنية ، مما يزيد في اتساع الهوّة الاجتماعية بين الأغنياء والفقراء . ولما كانت مداخيل هؤلاء المهاجرين لا تسمح لهم بمستوى معيشة معقول في المدن ، يعمد أكثرهم إلى الإقامة في الأحياء الفقيرة ، حيث لا تتوافر المساكن الصالحة ، والمياه النقية ، والرعاية الطبية ، والتربوية الملائمة (١) .

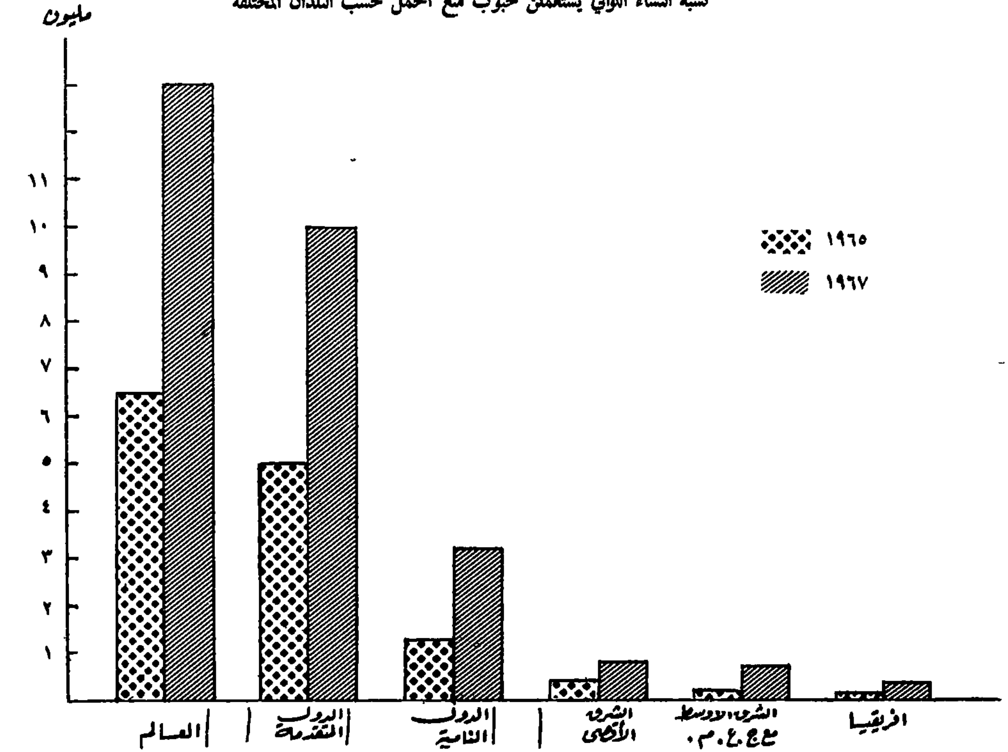
وبناء على مجمل ما تقدم نستطيع أن نفهم لماذا ركّزت الاونسكو في تقريرها الأساسي المقدم إلى مؤتمر وزراء التربية والتخطيط الاقتصادي المنعقد في أبو ظبي في شهر تشرين الثاني — نوفمبر (١٩٧٧) ، على مسألة الإنماء الريفي (الاونسكو — ١٩٧٧) .

ثانياً : إن عدم التقيُّد بإلزامية التعليم ؛ نجده عادة عند البنات أكثر بكثير مما نجده عند الصبيان ، وبخاصّة في الدول العربية ، ودول آسيا الوسطى ، وبعض دول أفريقيا . وهذه الظاهرة تطرح قضية تعلم المرأة في الدول المتنامية . وهي مشكلة هامّة وأساسية إذا ما عرفنا أدوار المرأة الاجتماعية المختلفة ، وخاصّة دورها الأول ألا وهو الدور التربوي

(١) كيورتشيف ، ١٩٧٤ .

في العائلة . فتربية المرأة تعني تربية كل العائلة . وقد أظهرت جميع الدراسات التي تهتمّ بالمرأة وثقافتها ، أن المرأة المتعلـمة تسهم في بقاء الأولاد فترة أطول في المدرسة ، وبالتالي تخفّف من التسرّب ، كما تساعد على تثبيت معلوماتهم ؛ وأن تربية المرأة الغذائية والصحية والمنزلية تنعكس إيجابياً على صحـّة العائلة النفسية والجسدية وعلى توازنها الغذائي والمادي . أما من الناحية النفسية ؛ فمردود تربية المرأة أكبر من مردود تربية الرجل على صعيد التغيير في العادات والسلوك والمواقف ، من أجل التكيُّف بما يتناسب مع العصر الحديث . كما أن هناك علاقة وطيدة بين ثقافة المرأة وحجم العائلة ؛ وبالتالي بين ثقافة المرأة والتزايد السكاني . فيختلف مفهوم العائلة عند الفتاة المثقفة عنه عند الفتاة الأمـّية . فبينما الاولى ، غالباً ما تكتفي بعائلة صغيرة لا تتعدى ثلاثة أو أربعة أولاد على الأكثر بحسب درجة ثقافتها ، نرى الثانية تميل إلى العائلة الكثيرة العدد ، وقد يكون ذلك لتبرير وظيفتها النسوية في البيت والمجتمع . وفي حين أن الاولى تكون أقلّ مقاومة لوسائل منع الحمل المختلفة وأكثر تقبُّلاً لفكرة الإجهاض (وذلك بدرجات مختلفة ترتفع كلما ارتفعت ثقافة المرأة إجمالاً) ، غالباً ما ترفض الثانية أيّ وسيلة من وسائل منع الحمل كما ترفض فكرة الإجهاض المقصود . ويظهر ذلك من الجدول ذي الرقم (١) والشكل ذي الرقم (٤) :

شكل رقم (٤)
نسبة النساء اللواتي يستعملن حبوب منع الحمل حسب البلدان المختلفة



– المرجع   المؤتمر السكاني الرابع والعشرون (١٩٧٠)

جدول رقم (١)

	موافـــق	غير موافق	لا أعرف
تعليم ابتدائي	٥٠	٤٣	٧
تعليم ثانوي	٧٠	٢٦	٤
تعليم عالٍ	٧٤	٢٢	٤

– المرجع : أحد استفتاءات الرأي في الولايات المتحدة حول الإجهاض(١) .

هذه هي فعالية المرأة بواسطة العائلة . أما خارج العائلة فلا تختلف فعالية المرأة المتعلِّمة عن فعالية الرجل في جميع ميادين الحياة العملية إذا ما أُتيحت لها الفرص نفسها المتاحة له . « وإذا كانت الدول النامية جادة فعلاً في مجابهة التحدّي الحضاري ، وفي بناء مجتمع جديد ؛ فما عليها إلاّ أن تعيد إلى نصف هذا المجتمع إنسانيته الكاملة (...) إذ كيف لنا أن نجابه التحديات التي تهدِّدنا ، وأن نبني مجتمعاً جديداً في حين أن نصفنا مشلول ؟ وعندما يكون النصف مشلولاً يصبح الكل مشلولاً أيضاً » (٢). وقد تبيّن من إحدى الدراسات (٣) حول أسباب نكسة حزيران / يونيو (١٩٦٧) ، أن (٥٪) من مجموعات تفسيرات النكسة ترى أن هناك ارتباطاً بين قيمة المرأة في المجتمع العربي وبين حدوث الهزيمة . وهذا اتجاه في التفسير تؤكّده وقائع تاريخ الحضارات التي تعطينا الأمثلة الكثيرة لتأييد القول بأن النظرة إلى المرأة تؤثر في ازدهار وانحطاط الحضارات ؛ حتى أن بعض الدارسين لتطور هذه الحضارات

(١) Pomeroy et Landam, 1972.

(٢) شرابي ، ص ١١٣ ، (١٩٧٥) .

(٣) راجع : وهبة نخلة « اتجاهات المفكرين العرب في تحليل نكسة حزيران ١٩٦٧ » ، بيروت – كلية التربية ، اطروحة كفاءة (١٩٧١) .

يعتبر أن العامل الأول في انحطاط وازدهار الحضارات هو درجة اعتزال المرأة المجتمع والحياة العامة ، ودرجة علوّ مركزها في العائلة والمجتمع أو تدنّيه ، كما يعتبر أن في بدء كل بعث حضاري وجوداً كاملاً للمرأة وفعالية كبيرة لإسهامها (١) . وإذا كانت المرأة المتعلمة بهذه الأهمية في عملية التغيير ، فلا بد من إلقاء نظرة على واقعها التربوي في البلدان المتنامية .

لا شكّ في أن حظ البنت من التعليم في جميع بلدان العالم لا يزال متدنياً . حتى ان البلدان المتقدمة لم تصل بعد إلى تعليم شامل لجميع فتياتها من سن (٦) إلى (٢٤) ، ويدخل في تفسير ذلك عوامل اجتماعية كثيرة ؛ منها : أن المرأة ليست بحاجة إلى التعليم طالما أنها ستقضي وقتها في البيت ، فهي لن تنتج ، وبالتالي فإن تعليمها تثمير استهلاكي فقط ، بالإضافة إلى لائحة الممنوعات ، وسلسلة العادات الاجتماعية التي ما زالت تكبّل سلوكها وتفرض عليها انزواءً وهواناً ، وبخاصّة في بعض الدول العربية .

جدول رقم (٢)

إجمالي عدد الطالبات في مراحل التعليم المختلفة ونسبتهن إلى مجموع البنات من سن (٦ ــ ٢٤) سنة (١٩٧٠)

	السنة	البلدان العربية	البلدان المتنامية	البلدان المتقدمة	جملة البلدان
مجموع عدد الطالبات (بالمليون) في مراحل التعليم المختلفة	١٩٧٠	٥,٥	٩٦,٩	١١١,٨	٢٠٨,٦
النسبة إلى مجموع البنات من سن ٦ ــ ٢٤	١٩٧٠	٪٢١,١	١٨,٣	٪٦٢,٩	٪٢٩,٥

ــ المرجع : « مجلة التربية الجديدة » الصادرة عن مكتب الاونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، العدد الخامس سنة (١٩٧٥)

(١) حوراني ، ص ١٤

ففي الجدول رقم (٢) نلاحظ أن عدد الفتيات اللواتي كنّ سنة (١٩٧٠) في المدارس في البلدان النامية ، بلغ (٩٦,٩) مليون فتاة . وهذا العدد لا يشكّل سوى (١٨,٣٪) من مجموع الفتيات اللواتي هنّ في السن ما بين (٦ — ٢٤) سنة ، أي أن هناك (٥٢٩,٥) مليون فتاة كانت خارج المدرسة سنة (١٩٧٠) . أي (٥٢٩,٥) مليون عائلة فيما بعد سوف تشكو من أُمّهات غير متعلمات أو أنصاف أُمّيات . ولن نكرّر ما قلناه سابقاً عن أهمية علاقة ثقافة المرأة بتربية ومستقبل أولادها . ولكن لا يكفي أن تدخل الفتاة المدرسة ، فالأهم من ذلك أن يسمح لها بمتابعة دراستها ؛ ولكن إلى أي مستوى ؟

من الناحية المبدئية في معظم الدول المتنامية أو حتى فيها جميعاً ، يعطي الدستور أو القانون الحق لكلّ فتاة في التعليم بشكل متكافىء مع شقيقها الصبي (الولد) ، ولكن ليس كل ما يكتب في القوانين ينَفّذ عملياً . فنظرة سريعة إلى الجدول ذي الرقم (٣) تظهر ما يلي :

جدول رقم (٣)

عدد الطالبات في المراحل التعليمية في البلدان المتنامية للسنتين (١٩٦٥–١٩٦٨)

مجموعة البلدان	السنة	عدد الطالبات المسجلات (بالألف) المجموع الكلي	ابتدائي	ثانوي	عالٍ	نسبتهن إلى إجمالي الطلبة (٪) المجموع الكلي	ابتدائي	ثانوي	عالٍ
البلدان العربية	١٩٦٥	٤٢٤٦	٣٥٦٨	٦٢٠	٥٨	٪٣٤	٪٣٥	٪٢٨	٪٢٠
	١٩٧٠	٥٥٢٦	٤٣٨٢	١٠٤٣	١٠١	٪٣٥	٪٣٦	٪٣٠	٪٢٤
البلدان الافريقية	١٩٦٥	٧٩٨٥	٧٣٠٠	٦٥٦	٢٩	٪٣٨	٪٣٩	٪٣١	٪٢٥
(عدا العربية)	١٩٧٠	١٠٦٤٢	٩٦٧٣	٩٥٦	٤٣	٪٤٠	٪٤١	٪٣٤	٪٢٨
البلدان الآسيوية	١٩٦٥	٥٤٨٣١	٤٣٠٢١	١٠٨٦٨	٩٤٢	٪٣٨	٪٣٩	٪٣٦	٪٢٦
(عدا العربية)	١٩٧٠	٦٥٤٤٠	٥١٦٤٥	١٢٣٢٠	١٤٧٥	٪٣٧	٪٣٨	٪٣٥	٪٢٨
بـــلدان	١٩٦٥	٢٠٣٤٦	١٦٨٦٣	٣٢١١	٢٧٢	٪٤٨	٪٤٩	٪٤٨	٪٣٠
أميركا اللاتينية	١٩٧٠	٢٦٧٧٣	٢١٠٥٤	٥١٩٠	٥٣٩	٪٤٨	٪٤٩	٪٤٨	٪٣٥

– المرجع: مجلة « التربية الجديدة » التي تصدر عن مكتب الاونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، العدد الخامس (١٩٧٥) .

١ — إن نسبة تعليم الفتاة في البلدان المتنامية تختلف باختلاف هذه البلدان . فهي مثلاً منخفضة في الدول العربية ، ومساوية تقريباً لنسبة تعليم الفتيان في بلدان أميركا اللاتينية . لكن بشكل عام نرى أن نسبة تعليم المرأة هي أقلّ من نسبة تعليم الرجل في جميع البلدان المتنـــامية .

٢ — كلما ارتفعنا في سلّم التعليم ، قلّت نسبة البنات بالمقارنة مع نسبة الصبيان . وهذا ما يشير إلى أن الفتاة في الدول المتنامية لم تصل بعد إلى مرحلة الإفادة من التعليم كالرجل . ولا شك في أن للنظام التعليمي المرتبط أصلاً بالنظام الاجتماعي وبميزان القوى الاجتماعية وبعلاقات الإنتاج الداخلية ، دوراً كبيراً في التضييق على المرأة وحرمانها من فرص المتابعة ؛ وبالتالي فالنظام التعليمي نفسه مسؤول بالدرجة الاولى عن تسرُّب هذه النسبة الكبيرة من الفتيات خلال المراحل المختلفة من التعليم . فتفاوت عدد المدارس المخصّصة لكل من البنات والصبيان ، وعدم اعتماد مبدأ التعليم المختلط ؛ يجعلان عدد البنات الممكن قبولهن سنوياً في المدارس محدوداً بعدد الأماكن الحرة في كل مرحلة من المراحل ، وبالتالي انتقاء نخبة قليلة تتضاءل كلمـــا ارتفعنا في سلّم التعليم . فانطلاقاً من الجدول ذي الرقم (٣) نستطيع أن نستنتج أن من كل (١٠٠٠) فتاة يدخلن المدارس في البلدان الافريقية أربع فتيات فقط يصلن إلى التعليم الجامعي . أما الباقيات فيتساقطن على الطريق . وهذه الظاهرة تطرح مشكلة جديدة وهامّة تميز التعليم في الدول المتنامية ، وهي مشكلة الإهدار .

١ . ٣ . — الإهدار في البلدان المتنامية :

الإهدار : كلمة اقتصادية تعني الخسارة الناتجة عن نقص في الفعاليات الإنتاجية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي . وسنكتفي الآن بالحديث عن الاهدار الناتج عن النقص في الفعالية الداخلية ، أمـــا الفعالية الخارجية فنتطرّق إليها فيما بعد .

الإهدار إذن ينشأ عن ظواهر ثلاث : الإعادة ، والتسرُّب ، والتأخُّر الدراسي . فالإعادة هي بقاء التلميذ في الصفّ نفسه ، وقيامه بعمل السنة الدراسية السابقة نفسه ، والتسرُّب هو ترك المدرسة قبل نهاية الدراسة في مستوى تعليمي معين ، أو ترك المدرسة في نقطة وسطى أو غير نهائية من مرحلة تعليمية (١) .

أما التأخُّر الدراسي فهو كون عمر التلميذ المتأخِّر أكثر من معدل الأعمار العادية للصف الذي هو فيه ، والجدولان (٤) و (٥) يعطياننا فكرة واضحة عن حجم هذه المشكلة في الدول المتنامية وأهميتها :

جدول رقم (٤)

الإهـــدار المدرسي : نسب التأخُّر المدرسي (١٩٦٨ ـ ١٩٦٩)

إســـم البـــلد	المرحـــلة الابتدائية (٪)	المرحلة الثانية (٪) الحلقة الاولى	الحلقة الثانية
الجزائر	٥٨	٧٣,٧	٦٨,٦
شاطىء العاج	٧٦,٥	٨٥,٢	٧١,٧
تشـــاد	٨٠,١	٨٣,٩	٧٧,٥
الهند (١٩٦٤ــ١٩٦٥)	٤٧,٦	٤٩,٧	٤٩,٥
العراق	٥٩	٦٧,٤	٦٨,٤
التشيلي	٤٥,٣	٣٧,٩	٢٩,٥
فنزويـــلا	٥١,١	٦٢,٣	٦٢
فـــرنسا	٣٥,٨	٥٧,٥	٥٨,٧
إيطاليـــا	٢٧,٥	٣٧,٨	٢٦,٦
السويد (١٩٦٦ــ١٩٦٧)	٤,٩	١٢,٢	٣٨,٩
يوغوسلافيا	١٩	١٩,٧	ــــ

ـ المرجع : نفس المرجع السابق .

(١) UNESCO, Mesure statıstique,1970.

جدول رقم (٥)

الإهدار المدرسي : مقـــدار التسرُّب والإعادة

اسم البلد		مقـــدار التسرُّب (٪) المرحلة الابتدائية	مقـــدار التسرُّب (٪) المرحلة الثانوية الحلقةالاولى	مقـــدار التسرُّب (٪) المرحلة الثانوية الحلقةالثانية	مقـــدار الإعادة (٪) المرحلة الابتدائية	مقـــدار الإعادة (٪) المرحلة الثانوية الحلقةالاولى	مقـــدار الإعادة (٪) المرحلة الثانوية الحلقةالثانية
الجـــزائر	(٦٧ — ٦٧)	٦٢,٩	٢٤,٧	٤٣,٧	١٦	١٢,٧	١٩,٣
الكـــونغو	(٦٦ — ٦٧)	٤٧,٤	٢٩,١	٦٠	٢٨,٩	٢٣,٧	٢٢,٣
تشـــاد	(٦٧ — ٦٨)	٨١,٣	٤٥,٢	—	٣٦	٢١،٤	—
كنـــدا	(٦٦ — ٦٧)	٦٢,٨	٢٥,٢	١٤,٤	٧,٧	١٣,٧	٨
الأرجنتين	(٦٦ — ٦٧)	٤٥,٧	٣٤	١٣,٩	٩,٩	١٢,١	٤,٩
فنزويـــلا	(٦٧ — ٦٨)	٦٠,٦	٤٥	٢٣,٤	١٠,٦	٧,٥	٦,٧
إيـــران	(٦٦ — ٦٧)	٢٢,١	١٧,٢	٩٤,٢	١١,٢	١٥,٦	١٣,٣
تايـــلاند	(٦٧ — ٦٨)	١٥,٨	١٣,٩	٥٧,٨	١٤	١٢,٧	٤٢,١
إيطاليـــا	(٦٦ — ٦٧)	٩,٨	٢١,٩	٢١,٨	١٠,٣	١٢,١	٩,٥
هنغاريـــا	(٦٦ — ٦٧)	١٤,٨	١٧,٨	—	٤,٤	١,٥	—
يوغسلافيا	(٦٦ — ٦٧)	٤١,٧	٣١,٦	—	٩,٥	٧,٣	—

— المراجع : — UNESCO, Mesure Statistique de la Déperdition Scolaire: Conférence Internationale de l'Edu = cation, XXXII Session Genêve Juillet ; 1970, et :

— UNESCO, Etude Statistique sur la Déperdition Scolaire, 1972.

فلو تطلعنا إلى هذه المشكلة من منظار إنتاجي ، نستطيع أن نقدّر أبعاد الإهدار الحاصل من جراء الإعـــادة والتسرُّب والتأخُّر الدراسي . فالمعيد مثلاً يخسر سنة إنتاج ، كما يستهلك في الوقت نفسه سنة تعليم زيادة عما يحقّ له عادة ؛ وبالتالي يحرم تلميذ آخر من الاستفادة من سنة التعليم هذه ، وبذلك يزيد من كلفة إنتاجية التعليم دون زيادة في كمية ونوعية هذه الإنتاجية . ويصدق الشيء نفسه على المتأخّر دراسياً بالنسبة إلى عمره الذي هو أكبر من عمر رفاق صفه . أما المتسرّب – أي الذي يترك المدرسة – فغالباً ما يكون هو الذي أعاد صفه مرة أو أكثر . والتسرُّب قد يكون إرادياً ، أو – غالباً – قسرياً ، أي ناتجاً عن طرد من المدرسة (منع الطالب من إعادة صفه أكثر من مرة مثلاً ، أو أن يتقدم إلى امتحان مـــا أكثر من أربع مرات) . والإهدار الناتج عن التسرب يختلف حجمه باختلاف المدة التي قضاها التلميذ في المدرسة قبل تركه اياها ، وما إذا كان التلميذ الذي ترك الدراسة قد دخل لتوّه في حياة الإنتاج أم لا . وقد أظهرت دراسات عديدة أن التلميذ الذي يترك المدرسة بعـــد أربع سنوات دراسية في التعليم الابتدائي ، ويعود إلى محيطه الأمي ، يضيّع كل ما أفاده من التعليم قبل سن السادسة عشرة . أما الذين يتركون المدرسة في السنوات الأولى من التعليم الثانوي ، فإنهم يحافظون على مستوى تعليمي ابتدائي فيما بعـــد (١) .

ويعترض البعض على الصبغة الاقتصادية الملصقة بمفاهيم الإعادة والتسرُّب والتأخُّر الدراسي . ويعتبرون أن هذه المفاهيم بالرغم من أهميتها تبقى نسبة صحتها موضعاً للجدل . ففكرة الإهدار نفسها ، حسب قولهم ، تتطلب حكماً قيمياً واهي الأساس . والواقع أن الطالب الذي يترك المدرسة ، أو يعيد صفه لا يخسر سنوات إنتاج . وهذه المفاهيم

(١) Le Than Khoi, 1967.

بالنهاية لا تعني إلاّ زيادة التبعات المالية على عاتق الدولة أو الدول . ومن الناحية التعليمية قد تحمي الإعادة الأولى من إعادة ثانية . فالإعادة قد تكون مفيدة على الصعيد التعليمي فيما بعد ، كما نستطيع الاستنتاج من أرقام الإهدار المرتفعة أن الأنظمة التعليمية غير قادرة على استيعاب التلاميذ جميعاً ، وفاشلة على الصعيد التربوي البحت ؛ إذ أن أشكال التعليم فيها غير متنوعة وغير مكيفة مع حاجات الأفراد والمجتمع . وعندئذ تكون هذه النسبة المرتفعة في الإهدار إشارة إلى فلسفة النظام الاصطفائية التصفوية الجامدة .

أين تقع البلدان المتنامية من هذه المشكلة ؟

لو عدنا إلى الجدولين الرقم (٤) والرقم (٥) لوجدنا أن هذه المشكلة هي الأكثر حجماً عند الدول المتنامية . فبينما نجد أن التسرُّب في المرحلة الابتدائية يبلغ (٩,٨٪) في إيطاليا مثلاً ، نراه يبلغ (٨١,٣٪) في المرحلة نفسها في تشاد . مع العلم أن (٤٥٪) من الأولاد ممن هم في سن التعليم يدخلون المدرسة الابتدائية في تشاد ، وأن (٨٪) فقط من هؤلاء الداخلين يكملون المرحلة الابتدائية ، بينما يعيد (٣٦٪) منهم إحدى سنواتهم الدراسية الابتدائية مرة أو أكثر ، ويكون (٨٠٪) منهم في عمر أعلى من معدل المرحلة الابتدائية . وهكذا دواليك في معظم الدول المتنامية ، وفي باقي المراحل التعليمية ؛ فلا نصل إلى المرحلة الجامعية حتى يبلغ الإهدار للفوج الدراسي الواحد ما يقارب (٩٩,٥٪) ، خاصة فيما يتعلق بأفواج البنات .

يبقى السؤال : إلى أيّ حد تعي الدول المتنامية مشكلة الإهدار هذه عندها ، وكيف تجابهها عملياً ؟

في نظرنا أن الأمر الأكثر خطورة في مشكلة الإهدار هذه ؛

هو أن معظم الأنظمة التعليمية في البلدان المتنامية ، وبخاصّة في البلدان التي لم يمض وقت طويل على استقلالها ، لم تعِ بعد أبعاد هذه المشكلة أو أنها وعتها وتجاهلتها ، أو أنها لا تعدّها مشكلة أساساً . فعدم إرادة وقدرة معظم الأنظمة التعليمية في الدول المتنامية على استيعاب جميع الأولاد الذين هم في سن التعليم للمرحلة الابتدائية ، وعدم رغبتها (أي الأنظمة التعليمية) في الاحتفاظ بهم جميعاً في مراحل التعليم المختلفة ، وحفاظها على سلامتها تمشياً مع سياستها الانتقائية التصفوية كركيزة قوية لتبعيتها الرأسمالية المعلنة أو المخبّأة ... كل هذه الأمور ، جعلتها تعتمد أساليب مختلفة للإهدار المقصود غير المعلَن . وفي هذه الحالة ما نعتبره نحن إهداراً ، يعتبره النظام نفسه تثميراً منتجاً يحميه من مخاطر تعليم أولاد جميع الطبقات، وبالتالي يؤمّن له استمرارية مرحلية تدعمها السياسة البورجوازية العالمية . وربّ قائل : إن في هذا النوع من التحليل ظلماً لا يرتكز على أساس مادي ملموس ، فلو كانت أنظمة البلدان المتنامية لا تريد تعليم شعوبها ، لما كانت سمحت لهم بدخول المدارس أصلاً ، ولما أنشأت وزارات للتعليم ، وأنفقت الملايين من الأموال لتوسيع وتعميم هذا التعليم .. والرد على ذلك ، هو أن بعض الأنظمة التعليمية في الدول المتنامية لا تدرك خفايا اللعبة التربوية ، وبعضها الآخر دول لا تستطيع في القرن العشرين — مع تطوّر وسائل الاتصال والإعلام الأجنبية — أن تتجاهل قضيـــة تعليم شعوبها ، وبالتالي لا تستطيع رفض إنشاء مدارس ومؤسسات تعليمية مختلفة . فذلك يتنافى مع سياساتها الخارجية المعلَنة من جهة ، ولا يحافظ على توازنها السياسي الداخلي من جهة أُخرى ؛ إذ أن إنشاء المدارس ، وتعميم التعليم (نظرياً وليس عملياً) يخفّف من ضغوط شعوبها عليها . لذلك نراها تفضّل التبذير على تسيير التعليم من أجل الإنتاجية الكاملة.

فهي تفتح مجـــال التعليم لجميع الأولاد ، لكنها تخلق لهم

صعوبات وحواجز كثيرة عن طريق المناهج والطرق والامتحانات ، مما يضطر معظمهم إلى ترك المدرسة في السنوات الاولى من دراستهم . أما الباقون فيتساقطون تدريجياً كلما ارتقينا في سلّم التعليم . وهكذا تكون الأنظمة قد منعت الأولاد من أن يتعلموا ، دون أن تمنعهم من دخول المدارس . والمسؤولية لا تقع عليها ظاهرياً ، إنما على الأولاد الذين لم يستطيعوا أن يتابعوا دراستهم ، لأنهم كسالى أو غير موهوبين ... ويستمرّ في المدارس أولاد الذين صنعت المدارس من أجلهم ، أي أولاد الطبقات الميسورة والحاكمة . هؤلاء هم الذين تعدّهم المدرسة لاستلام الحكم فيما بعد والاستمرار بالمجتمع على ما هو عليه الآن . والدراسات التي تؤيّد هذا الاتجاه كثيرة جداً ، وجميعها تقريباً توصّلت إلى النتائج نفسها . ونذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر – كتاب (الورثة – Les Heritiers) وكتاب (إعادة الإنتاج – La Reproduction) لبورديو وباسرون (Bourdieu et Passeron) و (المدرسة الرأسمالية في فرنسا – Ecole Capitaliste en France) لبودلو واستبليه (Beaudelot et Establet) ، ودراسات عايدة فاسكز (Aida Vasquez) وايزامبير جاماتي (Isambert Jamatı) وايليتش (Illich) .

كل هذه البحوث وغيرها متفقة على أن النظام التعليمي يخدم أبناء الطبقة الحاكمة والميسورة ، ويشكّل أداة شرعية لإبعاد أبناء الطبقات الفقيرة . وهكذا تنقلب الامتيازات الاقتصادية الاجتماعية عن طريق المدرسة إلى استحقاقية ثقافية ؛ توصل حامليها إلى المراكز الحساسة في الدولة ، ويتأمّن بذلك استمرار نظام الحكم القائم . « فالنظام المدرسي في النهاية هو انعكاس هيكلي للاقتصاد الحر ، فهو تنافس وسباق وانتقاء . ورحلة التعلم من أوّلها إلى آخرها ليست إلاّ سباقاً يطول أو يقصر عبر حواجز وامتحانات ومباريات » (١) .

---

(١) Salvat, 1974, p. 32.

من هنا ؛ كان لا بد أن نتساءل : هل الرسوب والتسرُّب والإعادة والتأخر المدرسي إخفاق من قبل التلاميذ أم إخفاق من قبل المدرسة ، أي من قبل المجتمع والسياسة التي جعلت من المدرسة ما هي عليه اليوم ؟

١ . ٤ . — أنواع التعليم في البلدان المتنامية :

إن معظم الدول المتنامية قد نسخت نظامها التعليمي عن الدولة التي كانت تستعمرها . فطبيعي إذن أن تكون معظم أنظمة الدول المتنامية ذات اتجاه رأسمالي ، وطبيعي أيضاً أن يكون توجه جميع هذه الأنظمة إلى تغليب التعليم الأكاديمي النظري المقابل أو « المضاد » للتعليم المهني الفني العملي التقني ، انطلاقاً من التضاد بين نبل التجريد وخساسة المحسوس ، وبين فوقية الفكري ودنيوية اليدوي . فمن مصلحة النظام الرأسمالي المحافظة على هذه الجدلية القيمية . وطبيعة هذا النظام نفسه تمنعه من أن يستثمر حتى النهاية جميع إمكانات التقنية ، لأنه « يخاف دائماً من خطر مثلث ، هو من ناحية الأزمات المرحلية للإنتاج الفائض ، ومن ناحية ثانية كون التجديد في التقنية ينقص من الربح أو قد لا يكون الأسلوب الأفضل للربح الكثير . أما الوجهة الثالثة لهذا الخطر فهي إمكانية وعي العمال لكيفية الإنتاج ، وبالتالي وعيهم بالوقت نفسه « للّماذا الكبرى » في نظام الإنتاج ؛ وذلك يعني زيادة قدرتهم على التصدي لهذا النظام بوسائل أكثر فعالية »(١) .

فمن البديهي إذن أن يتوجه معظم التلاميذ في البلدان المتنامية إلى الدروس الأكاديمية النظرية . ففي بلد كالكونغو مثلاً ؛ نجد أن هناك (٥٨٪) من طلاب الجامعات يدرسون الحقوق ، وذلك نظراً للامتيازات السرابية التي كان يعطيها النظام المستعمر لحامل مثل هذه الشهادة ، رغم حاجة البلد الماسة جداً إلى أخصائيين في جميع أنواع

(١) Snyders, p. 42, 1976.

العلوم النظرية والعملية . بينما لا تشكّل المدارس الفنية والتقنية في الكونغو وفي سائر البلدان المتنامية سوى (٥ ـــ ١٠ ٪) من مجموع المدارس العامة . ففي الواقع هناك نوعان مستقلان من المدارس في أنظمة التعليم في البلدان المتنامية : نظام تعليمي للأغنياء الذين يتابعون دراسات نظرية أدبية أو علمية تعدّهم فيما بعد للدخول الى الجامعة أو في مهنة حرة بحسب بيئتهم الاقتصادية ـ الاجتماعية ؛ ونظام تعليمي للفقراء الذين يتابعون دراسات مهنية يرغمون من خلالها على الخروج باكراً إلى الحياة العملية ليستغلّوا من قبل أرباب العمل . وغالباً ما يكون التنظيم عمودياً في هذين النوعين من التعليم بحيث يتعذّر على التلميذ الانتقال من فرع إلى فرع . فالتلميذ الذي يختار الفرع الأدبي ؛ لا يستطيع فيما بعد الانتقال إلى الفرع العلمي ، والذي يبدأ دراسته في مدرسة مهنية لا يستطيع فيما بعد أن يتابع في مدرسة عامة دون أن يخسر السنوات التي أمضاها في التعليم الأول . فاختيار التلميذ لفرع ما ، يمكن أن يحدّد له مستقبله ، ومـــدة الدراسة الممكن أن يمكثها في المؤسسات التعليمية . ففي رأينا أن كثرة الإقبال في البلدان المتنامية على الدراسات النظرية ليس نتيجة عدم اهتمام التلاميذ بالفروع الفنية والتقنية بشكل مطلق ، ولكنه نتيجة حتمية للتنظيم المدرسي الاجتماعي الحالي في هذه البلدان . وسنحاول أن نعرض بعض الشيء كيف أن النظام المدرسي يرغم التلاميذ على متابعة بعض الفروع الدراسية دون الاخـــرى .

قبل البدء بالتفريق بين الدراسات النظرية والعملية ، لا بدّ أن نميّز بين الدراسات العلمية والأدبية ؛ إذ أن جميع الدراسات العملية مرتبطة أصلاً بالدراسات العلمية ، وبالتالي فجميع الذين يختارون الفروع الأدبية هم حتماً خارج إطار الدراسات العملية . إن نسبة التلاميذ الذين يتابعون دراسات علمية هي (١ /٧) من مجموع التلاميذ في البلدان

المتنامية . إذن هناك (٦/٧) من التلاميذ يتابعون حكماً دراسات نظرية .

ولكن هذا لا يعني أن جميع الذين يتابعون دراسات علمية سوف يتابعون دراسات عملية فيما بعد . فالإحصاءات تشير إلى أن (٤٥٪) فقط من اولئك يتابعون في الفروع العملية . وهذا يعني أن (١/١٨) من مجموع التلاميذ يتجهون نحو الدراسات التطبيقية .

سنحاول أن نجيب عن هذا السؤال على مرحلتين :

(أ) لماذا يتهافت التلاميذ على الدراسات الأدبية النظرية ؟

(ب) ما هو سبب ضآلة عدد الطلاب في الدراسات التطبيقية ؟

(أ) لقد ورد سابقاً أن التلميذ الذي يتابع دراسة أدبية هو حكماً خارج إطار الدراسات التطبيقية ؛ وبالتالي فإن أسباب اختياره دراسته الأدبية النظرية هي في الوقت نفسه أسباب إبعاده عن الميدان التطبيقي . وتدلّ الإحصاءات القليلة المتوافرة لدينا عن البلدان المتنامية ، أن الفتيات بمعظمهن يتجهن إلى الدراسات الأدبية ، وبالتالي إلى الدراسات النظرية . ثم إن نظام الامتحانات المدرسية أو الرسمية يركز على المعلومات النظرية والحفظ ، ويهمل — بل يقتل — النواحي التطبيقية . ففي المدارس الابتدائية مثلاً (خاصة الرسمية منها والموجودة بشكل أخصّ في الريف) تعتبر الساعات المخصّصة للرسم والموسيقى والأشغال اليدوية مضيعة للوقت ، وغالباً ما تسند إلى المعلمين الكسالى أو المسنين كتمهيد لتقاعدهم ، لأنها بحسب عرفهم ساعات راحة . كذلك في المرحلة المتوسطة كثيراً ما تستبدل ساعات النشاط التطبيقي وحتى ساعات الرياضة البدنية ، بساعات رياضيات وفيزياء ولغات لاستكمال المنهج ، بقصد الإعداد للنجاح في

الشهادة الرسمية . وغني عن البيان أن مناهج جميع الأنظمة التعليمية في البلدان المتنامية في جميع مراحل التعليم لا تساعد ، بل تمنع ظهور أيّ موهبة أو ميل تطبيقي ، لأن الشهادة الرسمية هي أول اهتمامات الأساتذة والتلاميذ والأهل ، والنجاح فيها لا يتم إلاّ بحفظ المعلومات النظرية البحتة .

أما على المستوى الجامعي فمتابعة الدراسات العلمية تتطلب الحضور الكامل والتفرّغ للدرس . وهذا مما يجعل معظم الموظفين الذين يودون متابعة دروسهم الجامعية يتوجّهون إلى الدراسات الأدبية ، وكذلك جميع الطلاب الذين لا يستطيع أهلهم تأمين مصاريف الدراسة الجامعية لهم . فيستطيعون عندئذ العمل والدراسة في آن واحد ، نظراً لكون الامتحانات ترتكز — كما سبق وذكرنا — على حفظ المعلومات ، وبالتالي هناك إمكانية كبيرة للنجاح دون التفرّغ للدرس .

(ب) أما بالنسبة لضآلة التلاميذ في الفروع التطبيقية ، فلعل السبب الأول لذلك ؛ هو ضآلة عدد المدارس المهنية والتقنية بالمقارنة مع عدد مدارس التعليم العام . كما أن من أسباب ذلك النظرة السائدة في المجتمع المتخلف أو المتنامي إلى العمل اليدوي والتطبيقي . فهناك شعور غير واع عند معظم الناس بأن العمل اليدوي هو أدنى مرتبة وقيمة من العمل المكتبي أو الفكري . ولعل المسؤول أيضاً عن ذلك هو الاستعمار الذي طالما استعبد واستغلّ شعوب البلدان المتنامية ، وحقّرها ، وأرغمها على القيام بأعمال يدوية مهنية لخدمته ، هذا من جهة . ويواكب ذلك إهمال المناهج المدرسية لهذا النوع من النشاط التطبيقي واليدوي من جهة ثانية ، وارتفاع مستوى دخل الموظفين الذين يعملون في قطاع الخدمات بالنسبة لاولئك الذين يعملون في قطاع الزراعة مثلاً من جهة ثالثة .

كل ذلك جعل الفرد في المجتمع المتنامي يشعر بفوقية العمل المكتبي بالمقارنة مع العمل اليدوي. ويضاف إلى كل ذلك النقص الصارخ والفوضى الواضحة في قوانين العمل في البلدان المتنامية؛ التي لا تحدّد بوضوح علاقة العامل بربّ العمل في المؤسسات الخاصة، كما لا تحدد بدقة واجبات وحقوق كل فريق من الفرقاء، ولا تضبط بحزم ساعات وأيام العمل، والصرف الكيفي، والتعويضات، والضمان الاجتماعي والصحي، مما جعل الناس يخشون العمل خارج ملاكات الدولة التي تؤمّن لهم في معظم البلدان ضمانات اجتماعية وصحية، ومنحاً للتعليم، وتعويضات نهاية الخدمة ...

ومن الأسباب الهامة أيضاً التي تحول التلاميذ عن الدراسات التطبيقية عدم إمكانية متابعة التخصُّص الجامعي في هذه الفروع في معظم البلدان المتنامية. وإن وجدت الجامعات فهي غالباً تابعة لمؤسسات خاصة، وبالتالي باهظة الأقساط. وهذا يعني أن من يريد متابعة تخصُّصه في الفروع التطبيقية يجب أن ينتمي اقتصادياً إلى طبقة ميسورة تستطيع أن تستغني بالدرجة الأولى عن المبلغ الذي كان يمكن أن يربحه لو دخل الحياة العملية، وتستطيع أيضاً تأمين الأقساط المدرسية ومصاريف الإقامة التي غالباً ما تكون في المدينة أو حتى خارج البلاد. وهذه الإمكانيات لا تتوافر إلاّ عند عدد ضئيل من الناس.

ولعلّ من أسباب عدم تهافت التلاميذ على الدراسات التطبيقية، كون الاتجاه إلى هذه الفروع لا يشكل ضمانة ضد البطالة (طبعاً ما عدا المستوى الجامعي). فهناك نسبة تتراوح بين (٥) و (٨٪) (بحسب البلدان) من خريجي التعليم الفني الذين ما زالوا بدون عمل؛ كما أن هناك ارتفاعاً في نسبة البطالة المؤقتة بين خريجي التعليم الفني، إذ يمضي البعض منهم أكثر من ثمانية أشهر حتى يجد عملاً.

المشكلة إذن هي في النظام التعليمي المنبثق عن النظام الاجتماعي السائد في كل بلد على حدة. ولا تحلّ هذه المشكلة إلاّ بإعادة الاعتبار للتعليم الفني والتطبيقي ودمجه مع التعليم العام دون تصنيف أو تفريق، وإزالة جميع العوائق الاقتصادية التي تمنع التلاميذ من التوجه إلى هذا النوع من التعليم، ومتابعة التخصّص فيه على المستوى الجامعي. ولا يمكن تصور أي تقدم أو تنمية دون تطوير التعليم التطبيقي، وجعله الأساس للثورة الاقتصادية التي ستنقل البلدان المتنامية من مرحلة التخلّف إلى مصافّ الدول المتقدمة فعلاً. ويعتبر «بيار جاكار» في كتابه «علم الاجتماع التربوي» أن فئة الاخصائيين التطبيقيين باتت تشكّل قوة اقتصادية هائلة وضرورية، وهي التي كانت وراء عَظَمَة كل من الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة، ويقول: «إن قوة الولايات المتحدة الأميركية والاتحاد السوفياتي ليست في اعتمادها على العلماء العباقرة والمهندسين الاخصائيين فقط، بل في اعتمادها - بقدر كبير - على مجموعة هائلة من المساعدين التقنيين ذوي الخبرة والكفاءة المتوسطة».

١ . ٥ . - محتوى التعليم في البلدان المتنامية :

من الصعب جداً الحديث عن مناهج البلدان المتنامية بدقة وتفصيل، نظراً لكثرة عدد هذه البلدان من جهة، وللاختلاف الشاسع بين مناهجها من جهة أُخرى. لكننا سنحاول أن نستخلص بعض الصفات المشتركة التي تميز معظمها، وسنركّز خاصة على وظيفة هذه المناهج في هذه البلدان التي تتخبّط للخروج من تخلفها.

وكما كانت أنواع التعليم، كذلك كانت المناهج. إنها موروثة في معظم البلدان المتنامية عن البلدان المستعمرة، مع العلم أن بعض الأنظمة التعليمية قامت بمحاولات عديدة وجدية لتحديث مناهجها

وتغييرها ؛ لكن الطابع العام لا يزال نفسه ، لأن الفلسفة العامة للأنظمة لم تتغير بعد بشكل جذري في الدول المتنامية .

إن الميزة الأساسية لمناهج الدول المتنامية كونها جامدة غير مرنة لا تعطي أي فرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل الحقيقي ، إذ أنها تعتمد – بالدرجة الأولى وبشكل رئيسي – على الكتاب المدرسي القائم أساساً على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم « الحاكم بأمره » بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش . فالمهم بالنسبة لمعظم المناهج في البلدان المتنامية هي المعلومات ، وليس طريقة التفكير والبحث المنطقي ، وتسلسل الأفكار ، والفهم الصحيح . فالتلميذ المثالي من وجهة نظر هذه المناهج هو التلميذ الذي يحفظ أكبر عدد من المعلومات دون أن يناقشها . وهنا تظهر أيضاً بصمات المستعمِر الذي كان يهدف من وراء ذلك إلى تحضـــير « مواطنين » دمى قنوعين وسلبيين ، مقلدين وتقليديين ، يؤمنون بالجمود ويخافون التغيير ، ويفسرون عدم المساواة بين طبقات المجتمع بالوراثة والنبل (١) .

« فمعظم هذه المناهج تعمد إلى تجنب إعداد التلميذ إعداداً كافياً للنظر والحكم على الأشياء بوضوح ، لا بل أنها تحاول أن تبقيه في حالة من السذاجة والسلبية كي تمنعه من التفتيش عن التفسيرات العميقة للأحداث ، وكي تبعد عنه أي إمكانية شك نقدي ، وكي تقوّي عنده احترام كل ما هو مكتوب ومطبوع . وهكذا يصعب على التلاميذ فيما بعد انتقاد أصحاب الحكم . وتظهر هنا بوضوح الايديولوجية السائدة من خلال المحاولة لتثبيت الأولاد في مرحلة طفلية ، وتكريس عجزهم الفكري لمنعهم من القدرة على كشف النقاب عن نيات الحكم

---

(١) Wehbe, N., "La Mentalité du Citoyen Libanais tel qu il est Préparé par les Manuels d'Histoire au Cycle Primaire, Thèse de Doctorat 3ème Cycle, Paris V — Sorbonne, Dactylo, 1974, p. 262–263

الحقيقية في كل ممارساته اليومية . وكذلك تركز المناهج على النواحي اللفظية وتهمل النواحي العملية ؛ كما رأينا ذلك في حديثنا عن أنواع التعليم . وفي ذلك محاولة لتعويد الأطفال أو التلاميذ على التعلق بالمظاهر دون الغوص إلى الأعماق ، وبدعوتهم إلى نوع من الكفاية والقناعة ، بالإضافة إلى أن عرض المعلومات اللفظية دون ترك إمكانية النقاش والجدل للطالب ؛ يقتل عنده ملكة الإبداع ، ويميت جرأة التصدي لكل ما لا يقتنع به » .

وهناك مشكلة كبرى أيضاً تشترك فيها معظم مناهج الدول المتنامية أي اللغة الأجنبية . فمعظم الدول المتنامية تفرض على تلامذتها تعلُّم لغة أجنبية ، وهي عادة لغة الدولة المستعمِرة . وهذه اللغة الغريبة عن حياة التلاميذ اليومية تشكّل عقبة رئيسية في وجه نجاحهم المدرسي ؛ كما تشكّل أداة تصفوية بين أيدي النظام التعليمي . فالذين يجيدون هذه اللغة هم الذين كانوا على علاقة طيبة مع المستعمِر ، وبالتالي هم الطبقة الميسورة وفي معظم الوقت الطبقة الحاكمة في كثير من البلدان المتنامية . وبالتالي يأتي أولاد هذه الطبقة إلى المدرسة حاملين معهم امتيازاً أساسياً هو سهولة الفهم والتعبير باللغة الأجنبية التي هي في الواقع لغتهم اليومية في تعاملهم مع أهلهم وبيئتهم . وبواسطة هذا الامتياز الذي يبدو بسيطاً يرتقي أبناء هذه الطبقات الميسورة السلم التعليمي بسهولة فائقة ، بينما يتساقط الآخرون آجلاً أو عاجلاً بين المراحل المختلفة للتعليم . وحتى في البلدان التي لا تعتمد لغة أجنبية في تعليمها ، بل تعتمد لغة فصحى مختلفة عن اللغة المحكية يومياً في الشارع تجري نفس اللعبة التصفوية تجاه أبناء الطبقات الفقيرة . فاللغة المحكية للطبقات المثقفة والميسورة أقرب إلى اللغة المكتوبة من لغة الطبقات الشعبية المحكية. « فلغة الطبقات المثقفة تتميّز بأنها تستخدم بكثرة التعاريف والجُمَل الافتراضية وأشكال الربط المنطقي والسببي . وبالتالي فاستخدامها يسهل

العمليات المنطقية والشكلية للتفكير . من هنا كان لا بدّ من الاعتقاد أن النهوض منذ الصغر في لغة مبنية بناء منظماً على الصعيد العقلي ، يسهل التعلّم المدرسي الذي يتطلب تفكيراً شكلياً ومعرفة للغة المكتوبة»(١).

ويؤخذ على مناهج البلدان المتنامية أيضاً عدم رصدها الوقت الكافي للنشاطات الفنية واليدوية والرياضية . فمثل هذه النشاطات لا تزال تعتبر مضيعة للوقت في كثير من البلدان ، وغالباً ما يستعاض عنها بمواد تعليمية أكاديمية عادية . مع العلم أن مثل هذه النشاطات تعطى أهمية كبيرة جداً في الدول المتقدمة ، وتعتبر المعيار الأساسي لاكتشاف ميول ومواهب التلاميذ على الصعيد الفني والرياضي بالإضافة إلى دورها الصحي الجسدي والنفسي .

أما فيما يتعلق بمواد التدريس بشكل خاص ، فمناهج البلدان المتنامية لا تزال بعيدة عن تعليم المواد التي يمكن أن تساعدها على تخطي حالتها الراهنة والتقدم باتجاه البلدان المتقدمة . وتسهيلاً للبحث سنقسم المواد الدراسية إلى نوعين : أدبية وعلمية . فالمواد الأدبية تشمل في معظم البلدان النامية اللغات والآداب والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية . وهنا لا بد من القول : إن هذه المواد لا تدرس بهدفية تقدمية يمكن أن تنتشل البلد من ركوده وتخلّفه .

فاللغات غالباً ما تكون وسائل تصفية واصطفاء ، وليست وسائل تعبير طبيعي وسليم . والآداب تدرس وكأنها تحفة فنية مجردة عن بيئتها وعصرها . لذلك قلّما نجد الأدب الملتزم بشؤون مجتمعه في مدارس البلدان المتنامية . أما التاريخ فيدرس على أنه مجموعة معارك عسكرية فقط ، ولا مكان فيه للتاريخ الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للبلد .

(١) Bourdieu et Passeron pp. 39–40, 1964.

وغالباً ما يُمسَخ التاريخ الحقيقي الموضوعي للبلد من أجـــل تمرير إيديولوجية الحكم القائم . والجغرافيا ليست أسعد حظاً من التاريخ ، فهي تدرّس كمجموعة خرائط وإحصاءات سكانية أو مساحيـــة ، وتبقى التّربية المدنية التي تعتبر المادة الأقلّ تشويقاً ، عبارة عن وصف لبعض مرافق الدولة ، وبعض القوانين وخاصـــة تلك التي تتعلّق بواجبات المواطن . وقلّما نجد عرضاً للقوانين التي تحمي مصلحة أفراد الشعب وحقوقهم . وقليلة جداً البلدان المتنامية التي تدرس في مراحل تعليمها الابتدائية والثانوية : الاقتصاد ، وعل الاجتماع ، وعلم السكان ، وعلم الإدارة ، والتّربية الجنسية . وكلنا يعلم كم تحتاج البلدان المتنامية إلى دراسة وتطبيق علم السكان والتّربية الجنسية خاصة لحلّ مشكلتها السكانية . ولسنا هنا الآن بصدد تفصيل الكيفية الفضلى لتدريس هذه المواد ، لأن كل مادة توسع وتكيَّف بحسب البلد الذي ستدرَّس فيه .

أما المواد العلمية التي تعلّم الآن في البلدان النامية ، فيرجع معظمها إلى بدء الثورة الصناعية في أوروبا . وهي تصلح فقط لتدرَّس في تاريخ العلوم ، وليس كنظريات علمية يمكن أن يستفاد منها في الوقت الحاضر . وإن كان هناك بعض البلدان التي غيّرت مناهجها العلمية ، وأخذت تدرس النظريات العلمية الحديثة جداً ، فالنتيجة في النهاية واحدة ؛ لأن هناك استحالة استخدام هذه النظريات الجديدة المستورَدة من البلدان المتقدمة في حياة البلدان المتنامية اليومية ؛ وبالتالي تبقى نظريات خالية من كل نفع تطبيقي . فتدريس المحرّك البخاري ، أو تدريس الطاقة الذرّية سيان بالنسبة لبلد متنام . ولعل الأفضل من الاثنين هو تدريس محرك « التّراكتور » ومختلف أنواع السماد العضوي ، ومميزات كل نوع منه على حدة .

١ . ٦ . ــ طرائق التدريس في البلدان المتنامية :

عندما نتحدث عن طريقة تدريس في البلدان المتنامية، يكون المقصود بذلك الطريقة السائدة أو الأكثر شيوعاً ، وليس الطريقة التي تعتمدها بضع مدارس في إحدى عواصم هذه البلدان . وانطلاقاً من هذا المبدأ ؛ هناك طريقة تدريس واحدة في البلدان المتنامية ، ويوجد إلى جانبها محاولات عديدة لتطوير هذه الطريقة وتحديثها . وهذه الطريقة هي الطريقة التقليدية المعروفة التي تعتمد على التلقين بواسطة المعلم الذي هو مركز الثقل في الصف ، وعلى تلاميذ سلبيين يستمعون ويحاولون حفظ كل ما يتفوّه به هذا المعلم الذي يكون قد حفظ في بيته في اليوم السابق كل ما يوجد في الكتاب المدرسي . أما إنتاجية هذه الطريقة فنأخذ فكرة عنها في ارتفاع نسبة الإهـــدار في البلدان المتنامية . والطريقة هذه هي أسهل الطرق بالنسبة للمعلم ، وأصعبها بالنسبة للتلميذ ؛ إذ أنها ترتكز على التجريد ، ولذلك تسهل نجاح التلاميذ العقلانيين الذين ينعمون بسهولة لفظية تجريدية وتقصي التلاميذ الآخرين حتى العباقرة والفنانين ذوي الشعور المرهف والحسّ الرقيق . ولعل شيوع هذه الطريقة في البلدان المتنامية هو بعض السبب والنتيجة في آن واحد للتخلّف الثقافي التي تشكو منه هذه البلدان .

ورغم جميع المحاولات لتخطّي هذه الطريقة ومحاولة تحديثها نراها ــ ولا تزال ــ تنعم بالمكان الأول في الأنظمة التعليمية في البلدان المتنامية . ويعود ذلك جزئياً إلى رسوخ صورة المعلم التقليدي في أذهان الشعب والتلاميذ أنفسهم . فالأهل يتذمّرون عندما يسمعون بأن المعلم قد خفض من سلطته وديكتاتوريته ، وحاول فهم التلاميذ ومعاملتهم معاملة أخوية ، أو أفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإفصاح عما يدور في رؤوسهم من أفكار وآراء . ولا ينثنون عن مطالبة المعلم بالإحجام عن هذه الميوعة المفسدة للمتعلمين ، وبالعودة إلى النهج القديم الذي يربّي الأولاد دون

« تدليعهم » . والتلاميذ أنفسهم يرحّبون بالمعاملة الأخوية التي يحاول أن يخصّهم بها المعلمون ، لكنهم في الوقت نفسه يخافون من تحمل مسؤولية البحث والمطالعة لتحصيل المعلومات المطلوبة . لذلك نراهم يفضّلون أن يلقنهم المعلم تلك المعلومات في الصف ويخفّف عنهم أعباء التفتيش .

وهكذا ، وبشكل غير شعوري ، وإستجابة لتوقعات الأهـل والتلامذة ، وتجاوباً مع رغبته بالسلطة ، والتمتّع بامتيازات المعلم القديم ، لا يستطيع المعلّم في البلدان المتنامية تخطي الطريقة التقليدية التي تظهر له أكثر سهولة وأكثر ضبطاً للصف . ويجري تبرير موقف المعلم هذا على أساس أنه لم يتدرّب على تطبيق الطرق الحديثة الجديدة من ناحية ، وأنه لا يوجد لديه من ناحية ثانية أية تجهيزات (سوى في بعض مدارس المدن) تساعده على استبدال طريقته بطريقة أُخرى . ولا داعي لتكرار ما قلناه بالنسبة للمناهج فيما يتعلق بالشخصية التي يمكن أن تعدها مثل هذه الطريقة في التدريس .

وقد حاولت بعض البلدان تحسين هذه الطريقة بالتركيز على التلميذ ، بدل التركيز على المعلم ؛ لكن هذه المحاولة انحصرت بعدة مدارس كانت بمثابة مدارس تجريبية في العواصم . وطبعاً فشلت هذه المحاولات لأنه من غير المعقول تطبيق مختلف أنواع الطرائق الناشطة دون تعديل أو تغيير المناهج الحالية . بالإضافة إلى عدم قدرة المعلمين على تنفيذ هذه الطرائق من الناحية الفنية ، وعدم تجهيز المدارس بما يتلاءم وتطبيق هذه الطرائق .

أما الجديد الذي طرأ على ميدان طرائق التدريس في البلدان المتنامية ؛ فهو التكنولوجيا التعليمية ، وبخاصّة الوسائل السمعية ــ البصرية. فكثير من الدول المتنامية قد أدخلت بعض هذه الآلات إلى عدد قليل من مدارسها . وأخذت أنظمتها التعليمية تتباهى بالتجديد التكنولوجي

الذي أدخلته على طرائق تعليمها ، مدعية أنها تماشي بذلك أنظمة التعليم في البلدان المتقدمة . فلنكن حذرين ، ولنعالج الأمر بروية ؛ فالمظهر خداع جداً ، والموضوع مجلبة للالتباس والتضليل .

لا شك في أن الوسائل السمعية ـ البصرية (ومنها التلفزيون التربوي) تشكّل بحد ذاتها تطوراً في عالم التعليم ونقل المعلومات إلى التلاميذ . ولكن الأمر الواجب توضيحه منعاً لكل التباس هو أن الوسائل السمعية ـ البصرية أو تكنولوجيا التربية بشكل عام ؛ ليس لها أية صفة تربوية بحتة ، فهي مجرد وسيلة حديثة ومتطوّرة لنقل المعارف ، ولإكساب المهارات المطلوبة . فالمهم في الموضوع ليس وسيلة النقل بحد ذاتها ، بل المادة المنقولة بالدرجة الاولى . فإذا كانت هذه المادة جيدة ، فالوسيلة الجديدة تنقلها بسهولة أكثر وإلى عدد أكبر ، وتعمل لتثبيتها في رؤوس التلاميذ لمدة أطول . وهذا صحيح . ولكن إذا كانت المادة المنقولة سيئة (وهذه حالة معظم مناهج الدول المتنامية كما رأينا) فالخطر يصبح مزدوجاً ، إذ أن هذه المادة كانت قبل دخول الوسيلة التعليمية المتطورة لا تصل إلاّ إلى عدد قليل ، ولا تثبت جيداً في أذهان الأطفال ، أما مع إدخال التكنولوجيا فهي تطال عدداً كبيراً جداً وتبثّ السموم بشكل جذاب ولذيذ . فرأينا أن هناك أولوية تربوية لإصلاح مضمون التعليم على إدخال التقنيات الحديثة إليه . أو بعبارة أُخرى : يجب إصلاح مضمون التعليم عند إدخال التكنولوجيا التعليمية وألاّ تتوسّع دائرة الإفساد الايديولوجي المنظّم والمموّه بثورة تكنولوجية .

رغم ذلك ، وخدمة للحقيقة العلمية يجب الاعتراف بفعالية الوسائل السمعية ـ البصرية في تعليم اللغات الأجنبية على الأقل في السنة الأولى لتعلمها ، وبدورها التوضيحي المهم في تعليم العلوم الطبيعية .

على كل حال لم تشكّل بعد الوسائل السمعية ـ البصرية طريقة

معتمدة في أي من البلدان المتنامية . إنما هناك بعض المدارس التي تعتمد جزئياً هذه الوسائل كنوع من الدعاوة الرخيصة . ومعظم هذه المدارس توجد في العواصم ولا تمثل البلد الذي تنتمي إليه .

١ . ٧ . — الإعلام والتربية في البلدان المتنامية :

ولعل النقص الأساسي في الدول المتنامية لجهة تعميم التربية هو عدم استغلالها الإعلام استغلالاً كافياً من أجل التربية . فالتعليم الذي يعطى في المدارس بشكل عام وفي البلدان المتنامية بشكل خاص يبقى تعليماً قاصراً إذا لم ترافقه تربية غير مباشرة عن طريق وسائل الإعلام العامة والخاصة . فسرعة تقدم العلوم وتشعُّب المعرفة قد جعلت المدرسة أمام استحالة مادية لمواكبة هذا التشعب وذلك التقدم . ومن هنا كان دور الإعلام الأول وهو تكملة دور المدرسة ، بتوسيع المعلومات المدرسية وتعميم كل ما لم يصل بعد إلى المدرسة من جديد في العلوم والمعارف ، وتوضيح الفلسفات والقيم المعطاة في المدرسة وإظهار علاقتها بالحياة التطبيقية . فالتربية بمعناها الشامل تبقى نظرية مثالية في آن واحد دون مساعدة وسائل الإعلام . فالعادات والمهارات التي تحاول المدرسة غرسها في سلوك المتعلمين ، تبقى بعيدة عن الواقع إذا لم يروّج لها الإعلام ، ويحضّر لها الأجواء المناسبة لتطبيقها في المجتمع . اما القيم التي تبشر بها المدرسة والتي غالباً ما تتعارض مع القيم الفعلية للمجتمع ، فإنها تبقى مواعظ كلامية لا تترجم إلى سلوك عملي إذا لم يتبناها الإعلام ، ويحاول بثها وغرسها في المجتمع أولاً . فكل ما تقدمه المدرسة للتلميذ يتركّز ويغتني إذا كان بنفس اتجاه ما هو سائد أو مقبول في بيئة التلميذ ، ويتضاءل ويتزعزع إذا كان بعكس اتجاه ما هو سائد ومقبول في البيئة والمجتمع .

ويستفيد المواطن عادة بنسب مختلفة نوعاً وكماً من الإعلام من

ناحية ، ومن الإعـــلام التربوي بشكل خاص من ناحية أُخرى . فالإعلام العام ، ونقصد به جميع وسائل الإعلام المختلفة الوطنيـــة والعالمية ، موجود في جميع البلدان المتنامية ، ولكن تختلف فعاليـــة وخطورة هـــذا الإعلام باختلاف فلسفة الحكم في البـــلد . فحيث لا يسمح بحرية الفكر ، ولا يؤمن بالديمقراطية الاجتماعيـــة وبتكافؤ الفرص يكون الإعلام خطراً جداً ، لأنه قد يعمل على تضليل أبناء الشعب بتزوير الحقائق واجتزاء الأحداث بما يتناسب مع مصلحة الحكم ، ويمارس نوعاً من القمع الفكري بفرض وجهة نظر الحكم على جميع الشعب دون فسح المجال لمناقشتها أو رفضها . وغني عن البيان أن الهدف من ذلك إظهار الوضع القائم على أنه الوضع الأمثل للبلاد ، وبالتالي القضاء على أي محاولة تغيير تناقض أو تهدد علاقات الحكم بالشعب . وبعبارة بسيطة ، يعمل الإعلام في هذه الحالة على تربية شعب ساذج يدين بالتبعية المطلقة لحكامه ، ويخشى التمرد والرفض .

أما في البلدان التي تؤمن بالحرية الفكرية والديمقراطية الاجتماعية وبتكافؤ الفرص ، فالإعلام يمارس دوراً تربوياً صحيحاً على الأصعدة الفكرية والفلسفية والاجتماعية . وهو غير مرتبط مباشرة بالدولة ، بل بمؤسسات خاصة تخدم مصالح وتيارات مختلفة ومتناقضة . فوسائل الإعلام في بلد من هذا النوع تتفاعل وتتصارع وتتنافس في الوقت نفسه ، وتمارس نوعاً من الرقابة غير المباشرة بعضها على بعض ، مما يساعد على إظهار الحقيقة الموضوعية . فكل تيار سياسي يحاول فضح كل محاولات التعمية والتضليل التي يمارسها التيار أو التيارات الاخرى عن طريق وسائل الإعلام . فهذا التفاعل النقدي بالإضافة إلى أنه يفرض قدراً من الموضوعية والصراحة ، يربّي شعباً واعياً ناقداً لا يؤخـــذ بالشائعات والأضاليل ، لأنه يكون قد اعتاد التمحيص والتعمق والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة . ولكن مع الأسف إن هذا النوع من الإعلام قليل جداً في البلدان المتنامية .

أما الإعلام التربوي فيقوم على البرامج التربوية في الإذاعة والتلفزة ، وعلى المجــلات والنشرات التربوية والمحاضرات والندوات . وهذا النوع من الإعلام موجود إلى حد ما في معظم الدول المتنامية ، لكنه رغم وجوده غير فعّال . وكأن عدم فعاليته مرتبط أصلاً بعدم الرغبة من قبل الأنظمة الحاكمة في تحقيق تلك الفعالية . فالحكم أو النظام التعليمي الذي يبعد أكثر من (٧٠٪) من شعبه عن نيل التعليم ، يبدو كأنه يحاول أن يطمس كل محاولة لتوعية شعبه على الصعيد التربوي . لذلك نرى أن معظم المجلات التربوية الموجودة في البلدان المتنامية تتحدث عن أخبار تربوية ساذجة ، وعن الإصلاحات التي يدّعيها الحكم في ميدان التربية ، وتتحاشى الغوص إجمالاً في المشاكل الأساسية التي يعاني منها الشعب على الصعيد التربوي . أما برامج الإذاعة والتلفزيون التربوية ؛ فغالباً ما تخصص لنقل وقائع حفلة عيد المعلم أو عيد الاستقلال في المدارس المختلفة أو حفلات خطابية لمناسبة زيارة أحد المسؤولين لإحدى المدارس الريفية لتدشين ملعب أو شبكة هاتف وتخصيص بعض الأوقات لتعليم اللغات الأجنبية . ولا نجد برنامجاً واحداً يتحدث عن المشاكل التربوية المهمة المتصلة بمشاكل الشعب مباشرة ؛ كالحديث عن المهن ، والمدارس المهنية ، وحاجات سوق العمــل في السنوات القادمة ، والمدارس التي تعدّ لمهن زراعية أو فنية ، والمراكز الليلية التي تستقبل العمال من أجل تدريبهم وإكمال إعدادهم المهني ، أو الحديث عن الفروع الدراسية ، ومجالات التخصّص والعمل في كل فرع وكل اختصاص ، وحاجة كل منطقة من أنواع الاختصاصات المختلفة ، والمكتبات الموجودة في كل منطقة ونوع الكتب الموجودة فيها ، وصالات السينما التي تعرض أفلاماً تثقيفية أو اجتماعية ... أو الحديث عن التأخر الدراسي والرسوب وأسبابه ، وعن المنح الدراسية وأساليب الإفادة منها ، الخ .

إن هذا النوع من الإعلام التربوي ؛ هو خطوة أساسية باتجاه تحقيق ديمقراطية تعليمية ؛ كما أنه الخطوة الاولى نحو إعداد وتحقيق التوجيه التربوي المهني ، كمرحلة أولى في الطريق نحو التربية المستمرة المتصلة بأسباب الإنماء الاقتصادي والاجتماعي .

الفصل الثاني

- ٢ -

علاقة التربية بالبنية الاقتصادية ـ الاجتماعية : في البلدان المتنامية

من البديهي القول بأن التربية على علاقة وثيقة بالمجتمع الذي تقوم فيه . وبحسب تعابير علماء الاقتصاد التربوي ، فإن التربية تشكّل صناعة من الصناعات أو مشروعاً اقتصادياً ؛ يمكن أن تطبق عليه المفاهيم الإجرائية السائدة في تحليل العمليات الاقتصادية . من هذه الزاوية مثلاً يطبق « فيليب كومبز » أسلوب « تحليل النظم » على أنظمة التعليم ، ويرى أن التربية كأية صناعة ، تتناول مادتها الخام ـ التلاميذ ـ من السكان المقيمين في المجتمع ، ثم تخضعهم لعمليات تحول داخلية عن طريق المناهج والطرائق والأساليب التعليمية ، لتعيد أخيراً إنتاجهم إلى المجتمع إمّا بشكل منتوجات نهائية أي خريجين كاملين ، وإمّا بشكل منتوجات غير كاملة أي « منزوعات » مخرجات (١) .

أما علماء الاجتماع التربوي فيشددون منذ أيام « دوركهايم » على أن التربية تشكّل مجتمعاً قائماً بذاته ، وهـذا المجتمع له قواه الاجتماعية المحددة كجماعات المتعلمين والمعلمين والإداريين ؛ وله أيضاً علاقاته الاجتماعية الخاصة ونمط إنتاجه المتميز . كما أن هناك مفكرين آخرين يعتبرون التربية ذات قيمة ثقافية بحد ذاتها ، بصرف النظر عن مردودها الاقتصادي .

(١) Coombs, 1968.

والتربية باعتبارها مشروعاً اقتصادياً أو مجتمعاً مصغراً ترتبط بعلاقات حميمة بالبنية الاقتصادية ــ الاجتماعية للمجتمع الذي تعمل فيه . ذلك أنها في صميمها عملية اجتماعية . فهي تستمد خياراتها الأساسية من القيم السائدة في المجتمع ، كما أنها ، تنظيماً ومحتوى ، محكومة بواقع العلاقات الاقتصادية ــ الاجتماعية . وفي عصر تشتد فيه الحاجة في مختلف المجتمعات إلى التأهيل المهني والترقي الاجتماعي ، يبدو أن أية عملية إنماء فردي أو وطني لا يمكن تحقيقها بمعزل عن إسهام التربية .

ولا يعني هذا أن التربية تخدم آلياً المجتمع الذي تقوم فيه . ذلك أنها كأية مؤسسة اجتماعية قد يقتصر دورها على المحافظة على العلاقات القائمة ، كما قد تحمل في طياتها تغييراً اجتماعياً جذرياً أو غير جذري . ثم أن العلاقات التربوية ــ الاجتماعية من النوع الجدلي الذي تستلزم معرفته الإحاطة بالتناقضات القائمة في المجتمع .

إن الأدب التربوي الحديث يشدّد بشكل خاص على طبيعة العلاقات المتشابكة بين التربية والمجتمع . وهنا يكمن التنويه باتجاهين كبيرين ، اتجاه يقول : إن التربية ، بحكم استقلالها النسبي ، تنتج علاقات اجتماعية جديدة ، واتجاه يقول : إن التربية تعيد إنتاج علاقات الإنتاج القائمة . وعلى أية حال يبدو وكأن التربية محكومة بشدة بواقع العلاقات الاقتصادية ــ الاجتماعية السائدة خارجها . وهذا أمر يتضح للباحثين أكثر فأكثر ، ويلقى الاعتراف به قبولاً متزايداً في العالم كله .

وإن التربية باعتبارها في التحليل الأخير وسيلة من وسائل تشكيل الوعي الفردي والجماعي ، تبقى ظاهرة فوقية تجد أسبابها العميقة في البنى التحتية للمجتمع . وهنا تفرض نفسها مقولة ماركس المعروفة : « إن وعي الناس لا يحدّد وجودهم ، بل على العكس من ذلك فإن

وجود الناس الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم » . ويبقى طبعاً أن التحليل الموضوعي هو الذي يكشف صحة المقولات أو خطأها .

٢ . ١ . — بنية العلاقات الاقتصادية في البلدان المتنامية

تتميز البلدان المتنامية بخاصية أساسية هي التخلُّف الاقتصادي الناجم بشكل رئيسي عن تبعيتها للبلدان المتقدمة . والتخلُّف مفهوم حديث نسبياً ألصق باقتصاديات البلدان المتنامية قياساً على النماذج الاقتصادية التي اتبعتها البلدان المتقدمة . ولعلّ أبرز ما يميز التطور الذي سارت في اتجاهه النظم الاقتصـــادية المتقدمة هي الخصائص الثلاث التالية :

١ — التراجع المستمر لقطاع الزراعة والمصحوب بالنمو السريع ثم المتباطىء لقطاع الصناعة ، وباتجاه اليد العاملة بنسب أعلى فأعلى للعمل في قطاع الخدمات .

٢ — تزايُد ظاهرة الانتقال المهني أو تغيير نوع العمل مـــع التطور الاقتصادي .

٣ — الارتفاع بالتأهيل التعليمي المسبق لليد العاملة مع التطور الاقتصادي(١) .

ولا يخفى أن هذه الاتجاهات تفسح في المجال أمام تفاوت كبير بين البلدان المتنامية من حيث تطورها الاقتصادي . كما تفسح في المجال أمام ظهور « حالات شاذة » يصعب تصنيفها . من هنا تقترح بعض الدراسات تقسيم البلدان المتنامية إلى مجموعات ثلاث هي : « البلدان

(١) Raffestin, A., p. 365, 1974.

المتخلفة » ، « البلدان النامية جزئياً » و « البلدان نصف المتقدمة » ، بالمقارنة دائماً مع البلدان المتقدمة (١) . وفي عرضنا لبنية العلاقات الاقتصادية في البلدان المتنامية ، سنتوقّف ما أمكن عند ظاهرة التفاوت النسبي القائم بين هذه البلدان في ضوء ما تسمح به المعلومات المتوافرة .

٢ . ١ . ١ . — البنية الاقتصادية :

تتميز البلدان المتنامية في غالبيتها الساحقة ببنيات اقتصـــادية تقليدية ، قياساً على الاقتصاد الحديث الذي تتمتع به البلدان المتقدمة . ويراوح الوضع الاقتصادي في البلدان المتنامية بين اقتصاد الكفاف الذي تعيش عليه البلدان الأكثر تخلفاً في أفريقيا وآسيا ، وبين الاقتصاد السائر في طريق التصنيع الذي بدأت تأخذ به البلدان نصف المتقدمة .

وان السمة الأساسية لاقتصاد البلدان المتنامية هي هيمنة قطاع الزراعة غير المتطور على حساب القطاعين الثاني والثالث . وفي الستينات كانت نسبة السكان العاملين في قطاع الزراعة من مجموع السكان العاملين تبلغ حوالي (٩٥٪) في البلدان الأكثر تخلفاً ، وتزيد دائماً على (٦٠٪) في جميع البلدان . مع العلم أن هذه النسبة كانت تقل عن (٢٥٪) في البلدان المتقدمة وعن (١٢٪) في الولايات المتحـــدة الأميركية (٢) .

أما قطاعا الصناعة والخدمات فلم يشقّا طريقهما في اقتصاديات بعض البلدان المتنامية إلاّ لعشر أو عشرين سنة خلت ، بفعل الاهتمام المتزايد بالتنمية الاقتصادية . وغالباً ما تقتصر عملية التصنيع في هذه البلدان على الصناعات الخفيفة والاستهلاكية ، كالصناعات الغذائية ،

(١) Harbison, F., and Myers, Ch., 1967.

(٢) Harbison, F., and Myers, Ch., 1967.

وصناعة الأقمشة وبعض الصناعات الميكانيكية والمناجم . ومؤخراً أخذت بعض البلدان المتنامية السائرة في طريق التحرر الاقتصادي ، وذات الحد الأدنى اللازم من الإمكانات المادية والبشرية ، ترسي بنية صناعية تحتية في ضوء خطط إنمائية بعيدة الأجل . كما أن نمو قطاع الخدمات في البلدان المتنامية يقتصر عادة على الأعمال المرتبطة بالإدارة الحكومية ، ووسائل النقل والمواصلات والتجارة الحرفية، وقلّما يتخذ شكل مؤسسات مصرفية وتجارية كبيرة .

إن هذا التخلُّف الاقتصادي البنيوي الذي ترزح تحته البلدان المتنامية منذ أجيال ؛ يجعل منها سوقاً استهلاكية واسعة للبضائع المصنعة في البلدان المتقدمة . كما أن غناها الطبيعي يجعل منها مصدراً لا ينضب لإمداد البلدان المتقدمة بالمواد الأولية ؛ كالبترول ، والمعادن المختلفة . ولا شك في أن طبيعة العلاقات الاقتصادية الدولية التي أرساها الاستعمار ، والتي ما زالت مستمرة هي مسؤولة إلى حدّ بعيد عن التقسيم العالمي الراهن للإنتاج ؛ هذا التقسيم الذي تستورد بموجبه البلدان المتقدمة خيرات البلدان المتنامية الطبيعية بأبخس الأثمان لتصنعها ، وتعيد تصديرها إلى البلدان المتنامية نفسها ، بعد أن تحدد لها الأسعار التي تريد . والمحاولات التي تبديها حالياً بعض البلدان المتنامية لرفع أسعار موادها الأولية كالبترول ، ليست إلاّ انتفاضات مشروعة للخروج من « شرك » العلاقات الاقتصادية الدولية غير المتكافئة .

٢ . ١ . ٢ . — سوق العمل وبنية العمالة :

إن التخلُّف الاقتصادي البنيوي في البلدان المتنامية يجد انعكاسه المباشر في ضعف القدرة الامتصاصية لأسواق العمل ، وفي ضعف إنتاجية العمل في هذه البلدان . ومن الزاوية الإحصائية عام (١٩٧٠) ، كانت نسبة السكان العاملين فعلياً من مجموع السكان تبلغ حوالي

(٤٠,٧٪) في البلدان المتنامية مقابل (٤٤,٨٪) في البلدان المتقدمة (١) . يضاف إلى ذلك أن نسب الزيادة السكانية سنوياً أعلى بكثير في البلدان المتنامية منها في البلدان المتقدمة . وهي تراوح بين (٢,٢٣) بالألف في آسيا ، (٢,٤٥) بالألف في أفريقيا ، (٢,٨٧) بالألف في أميركا اللاتينية ، و (٣,١٣) بالألف في الدول العربية ، مقابل (١,٤٠) بالألف في أميركا الشمالية و (١,٠١) بالألف في أوروبا والاتحاد السوفياتي (٢) . وبموجب أرقام لمنظمة العمل الدولية ستزيد نسبة السكان الذين بإمكانهم أن يزاولوا عملاً بين (١٩٧٠) و (١٩٨٠) حوالي (٢٦٪) في البلدان المتنامية أي ما مجموعه (٢٦٨) مليون شخص ، مقابل (١١٪) في البلدان المصنعة أي ما مجموعه (٥٦) مليون شخص (٣) . ولا شك في أن هذه الزيادات ستشكّل ضغوطاً متزايدة على أسواق العمل القائمة في البلدان المتنامية ، والتي تشكو أصلاً من ضعف في قدرتها الامتصاصية بالمقارنة مع أسواق العمل في البلدان المتقدمة .

ثم إن الأرقام السابقة لا تأخذ بعين الاعتبار نوعية العمل وإنتاجيته في البلدان المختلفة . من هذه الزاوية يجب التذكير بأن الغالبية الساحقة من السكان العاملين في البلدان المتنامية (من (٩٥٪) إلى (٦٠٪) بحسب البلدان) يمتصّهم قطاع الزراعة . وغالباً ما يمارس هؤلاء السكان أعمالهم بشكل موسمي ومتقطع وبمقتضى ضرورات اقتصاد الكفاف . وفي قطاعي الصناعة والخدمات رغم ضمورهما ، كثيراً ما تلجأ البلدان المتنامية إلى البلدان المتقدمة لسدّ حاجاتها من الأيدي العاملة المدرَّبة تدريباً عالياً .

إلى جانب ذلك ، تعتبر إنتاجية العمل في البلدان المتنامية متدنية

---

(١) الغنام ، ص ١٢ ، (١٩٧١) .
(٢) Faure, E., p. 32, 1972.
(٣) Faure, E. p. 109, 1972

للغاية ، إذا قيست بإنتاجية العمل في البلدان المتقدمة . والسبب المباشر ، يرجع إلى شيوع وسائل الإنتاج التقليدية في قطاع الزراعة ، وقطاع الصناعات الحرفية اللذين يمتصان مجمل اليد العاملة تقريباً في البلدان المتنامية ؛ في حين أن الإنتاجية العالية في البلدان المتقدمة جاءت بفعل استعمال الآلات الحديثة ، ووسائل الإدارة العقلانية على نطاق واسع ، وفي جميع قطاعات الإنتاج .

وإذا كانت عملية التحديث الاقتصادي في البلدان المتقدمة قد أُنجزت في ظروف تاريخية ملائمة لها وعلى حساب البلدان الاخرى ، فإن البلدان المتنامية التي تسير حالياً باتجاه التصنيع تواجه مجموعة من الصعوبات ذات العلاقة باليد العاملة . من هذه الصعوبات أن التصنيع الذي يعني فيما يعنيه استبدال العمال بالآلات ، لا بدّ وأن يرافقه تقليص في عدد العاملين ، مما يزيد في حدة البطالة المستشرية أصلاً في البلدان المتنامية . ومنها أن التصنيع يفرض الحاجة إلى أيد عاملة مدرَّبة خصيصاً لذلك ، في حين أن سوق العمالة في البلدان المتنامية يفتقر إلى هذه الملاكات ، ويغص في الوقت نفسه بأيد عاملة مؤهّلة لشيء آخر غير التصنيع . ومنها أخيراً سوء الاستعمال الفاضح للأيدي العاملة القليلة المدرَّبة في البلدان المتنامية ؛ حيث يحشر أصحاب الكفاءات المهنية والفنية الضرورية للتصنيع في أعمال ووظائف إدارية ومكتبية (١) . إن هذه الحالة التي تتميز بها مشكلة العمالة في معظم البلدان المتنامية ، والتي تقوم بشكل خاص على ضعف إنتاجية العمل ، تجعل من هذه البلدان من جديد مصدراً لتوريد اليد العاملة الخام بأسعار رخيصة باتجاه البلدان المتقدمة ؛ كما تجعل منها أيضاً سوقاً استهلاكية لليد العاملة المدرَّبة والوافدة من البلدان المتقدمة بأغلى الأثمان . إنه نوع من التقسيم العالمي للعمل الذي فرضته وتفرضه العلاقات الدولية .

(١) Coombs, Ph., p. 110, 1968.

٢ . ٢ . — التربية وبنية العلاقات الاقتصادية في البـــلدان المتنامية

٢ . ٢ . ١ . — المؤسسات التعليمية :

إن البنيات الاقتصادية المتخلفة والتابعة في البلدان المتنامية ؛ تفرز بنيات تعليمية مشابهة . فالتشريعات التربوية التي تحكم بنية التعليم (أنواعه ومراحله) ومؤسساته المختلفة في البلدان المتنامية تذكّر إلى حد بعيد بالتشريعات التربوية السائدة في البلدان المتقدمة . من هنا طغيان نموذج التعليم الفرنسي بمؤسساته الشهيرة كالبكالوريا في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي ، والتي تشكّل حديثاً رابطة الدول الناطقة بالفرنسية ، وطغيان نموذج التعليم الانكلو — سكسوني في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار البريطاني ، والتي تجمعها رابطة دول « الكومنولث » ، وقس على ذلك .

إلاّ أن البلدان المتقدمة ، كما لا يخفى ، خطت في العقود الأخيرة خطوات بعيدة في مجال إصلاح مؤسساتها التعليمية . فالحواجز المختلفة التي كانت تفصل بين أنواع التعليم ومراحله ؛ بدأت تخف حدتها لصالح تعليم أكثر ديمقراطية وقائم على مبدأ يسمى بـ « التنوّع ضمن الوحدة » . في هذا الاتجاه تمخضت الإصلاحات التربوية عن المدارس المتعددة الاتجاهـــات (Ecoles Polyvalentes) في فرنسا ، وعن المدارس الشاملة (Comprehensive Schools) في أميركا وبريطانيا ، وعن مدرسة السنوات العشر البوليتكنيكية في الاتحاد السوفياتي .

أما في البلدان المتنامية ، فقد استمرّت المؤسسات التعليمية التي أرساها المستعمرون مع تعديلات طفيفة استهدفت إعادة الاعتبار إلى اللغة الوطنية والتراث الوطني على أثر الاستقلال . ولكن حتى هـــذه

التعديلات صيغت من خـــلال منطق النموذج التعليمي الأجنبي (الذي أصابته ولا تزال تصيبه تغييرات جذرية في موطنه الأم). ومن المدهش حقاً أن تكون فرنسا منذ القرن التاسع عشر قد خاضت صراعاً عنيفاً في وجه مؤسسات التعليم التي كان يديرها اليسوعيون، صراعاً انتهى بتصفية هذه المؤسسات لصالح التعليم الرسمي العلماني، في حين ما تزال المؤسسات الأجنبية بمختلف مشاربها تتحكّم بأنظمة التعليم في العديد من البلدان المتنامية.

إن المؤسسات التعليمية القائمة في البلدان المتنامية لا تشكّل بأي حال من الأحوال صورة مشابهة لمثيلاتها في البلدان المتقدمة. إنها ليست أكثر من منتوج دوني للمؤسسات التي عرفتها أوروبا في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وكان من الطبيعي أن تندثر هذه المؤسسات في بلادها الأم أو أن يُعاد استعمالها باستمرار في ضوء تطور الحاجة الاجتماعية إليها. أما في البلدان المتنامية فقد غرست هذه المؤسسات غرساً مبتسراً، أي في غير تربتها الطبيعية ومن غير حاجة اجتماعية أصيلة إليها. وغالباً ما رافق ذلك اقتلاع المؤسسات التعليمية الوطنية التي كانت منتشرة، وأحياناً مزدهرة. إنه أخيراً نوع من التشويه التعليمي الذي كان جزءاً من عملية التشويه التاريخي الذي أصاب البلدان المتنامية بقصد إرغامها عـــلى الدخول ـ أكثر فأكثر ـ في شبكة العلاقات الرأسمالية.

٢ . ٢ . ٢ ـ المتعلّمون والمعلمون :

إن حساب معدلات الانتساب المدرسي في مختلف المراحل التعليمية يعطي صورة دقيقة عن التخلّف التعليمي في البلدان المتنامية بالمقارنة مع البلدان المتقدمة. فبمقتضى أرقام الاونسكو للعام الدراسي (١٩٦٧/٦٨) تبلغ معدلات الانتساب المدرسي(١) في البلدان المتنامية (٥٠٪) في

(١) معدل الانتساب المدرسي هو النسبة المئوية للسكان المتعلمين في مرحلة تعليمية معينة من مجموع السكان الذين هم في عمر هذه المرحلة.

المرحلة الابتدائية، وأقل من (٣٠٪) في المرحلة الثانوية، وبين (١,٣٪) و (٥٪) في مرحلة التعليم العالي: في حين تبلغ هذه المعدلات في البلدان المتقدمة (١٠٠٪) في المرحلة الابتدائية، وأكثر من (٧٠٪) في المرحلة الثانوية (٩٢٪ في أميركا الشمالية)، وبين (١٧٪) في أوروبا و (٤٥٪) في أميركا الشمالية في التعليم العالي. والجدول التالي يُظهر بالتفصيل معدلات الانتساب المدرسي في مراحل التعليم المختلفة وفي شتى المناطق السكانية(١):

المناطق	٪ للتلاميذ المسجلين في المدارس من مجموع السكان الذين في عمر المرحلة الابتدائية	٪ للتلاميذ المسجلين في المدارس من مجموع السكان الذين في عمر المرحلة الثانوية	٪ للطلاب المسجلين في الجامعات من مجموع السكان الذين في عمر التعليم العالي
أميركا الشمالية	٩٨	٩٢	٤٤,٥
اوروبا والاتحاد السوفياتي	٩٧	٦٥	١٦,٧
أوقيانيا	٩٥	٦٠	١٥,٠
أميركا اللاتينية	٧٥	٣٥	٥,٠
آسيا	٥٥	٣٠	٤,٧
الدول العربية	٥٠	٢٥	٣,١
أفريقيا	٤٠	١٥	١,٣

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه النسب التعليمية لا تأخذ بعين الاعتبار توزُّع التلاميذ والطلاب على أنواع التعليم المختلفة، حيث تتكدس الغالبية الساحقة من المتعلمين ضمن البلدان المتنامية في الدراسات الأكاديمية الثانوية وفي كليات الآداب والعلوم الإنسانية. وفي البلدان

(١) Faure, E., p. 37, 1972.

الأكثر حظاً لا تتجاوز نسبة التلاميذ الذين يتابعون دراسات مهنية وفنية (٥٪) من مجموع التلاميذ (١) . كما أن هذه النسب لا تتوقف عند ظاهرة التأخر الدراسي المستشرية في البلدان المتنامية . فلو أخذت مسألة كبر السن بنظر الاعتبار لتدنت تلك النسب في حال حساب إعداد التلاميذ الذين هم في عمر مرحلة تعليمية ، والمسجلين في هذه المرحلة فقط .

وعلى مستوى الجسم التعليمي يظهر الضعف المزمن الذي يميز البلدان المتنامية والفروقات الشاسعة التي تفصلها عن البلدان المتقدمة . ففي عام (١٩٦٨) كان يوجد في جميع أنحاء العالم حوالي (١٨,٢) مليون معلم يتوزعون على مختلف المراحل التعليمية . ومع أن عدد التلاميذ في البلدان المتنامية كان يزيد حوالي (٦٥) مليوناً عن عدد التلاميذ في البلدان المتقدمة ، فإن عدد المعلمين كان مشابهاً تقريباً في المجموعتين . وفي المرحلة الابتدائية كانت نسبة التلاميذ إلى المعلم الواحد تتوزع كما يلي : (٢٥) تلميذاً للمعلم الواحد في اوروبا والاتحاد السوفياتي ، (٢٦) تلميذاً في أميركا الشمالية ، (٣٢) تلميذاً في أميركا اللاتينية ، (٣٦) تلميذاً في آسيا ، (٣٨) تلميذاً في الدول العربية ، (٤٠) تلميذاً في أفريقيا (٢) .

وعدا هذه الفروقات الكمية في عدد المعلمين بين البلدان المتنامية والمتقدمة ، هناك اختلافات نوعية تتناول أهلية المعلمين وطريقة إعدادهم. ففي البلدان المتقدمة يتمّ اختيار المرشحين لممارسة التعليم ، بناء على معايير مهنية محددة ، ثم يُصار إلى تأهيلهم في معاهد عالية لإعداد المعلمين ، إلى جانب عمليات إعادة التأهيل أو الدورات التدريبية المتلاحقة . أما في البلدان المتنامية ، فالأعداد الساحقة من الذين يمارسون مهنة التعليم لم يجرِ لهم أي تأهيل مهني مسبق ؛ كما أن نسبة مرتفعة

(١) Harbison, F., and Myers, Ch., 1967.

(٢) Faure, E., p. 60, 1972.

منهم لا تحوز حتى شهادات أكاديمية . ولا شك أن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم بفعل التفجر السكاني ، والضعف المزمن في عدد المعلمين ، يفسران إلى حد ما تخلّف الجهاز التعليمي في البلدان المتنامية . وما لم تستطع المدرسة في هذه البلدان أن تقدم شروطاً معقولة للعمل فيها عن طريق إعادة الاعتبار مادياً ومعنوياً لمهنة التعليم ضمن خطة إنمائية مشهودة ، فستبقى المؤسسات الاخرى في الداخل ، والدول المتقدمة نفسها ، تزاحمها على استقطاب الكفاءات الأكاديمية والمهنية العالية .

إن التخلّف التعليمي الذي تعانيه البلدان المتنامية على مستوى المتعلمين والمعلمين يستدعي مباشرة في الذهن التخلّف الاقتصادي في هذه البلدان . وإن هيمنة القطاع الزراعي بوسائل إنتاجه البدائية ، وضعف قطاعَي الصناعة والخدمات ، بوسائل إنتاجهما الحرفيــة ، أي أن سيادة العمل اليدوي بإنتاجيته المحدودة لا يبرّر الحاجة الموضوعية إلى أيّ تقدم تعليمي . ولعلّ الطفرة التي تشهدها هذه الأيام معظم البلدان المتنامية لجهة التوسع في تعليمها الابتدائي جاءت نتيجة طلب اجتماعي متزايد على التعليم ، طلب فرضته اعتبارات إنسانية ، أكثر مما جاءت وليدة حاجة اقتصادية . وحتى في هذه الحالة كان نظام التعليم يردّ ، دفاعاً عن نفسه ، بعمليات تصفية شديدة ومتلاحقة لاستبعاد الوفود الجديدة . وإلاّ ، فكيف نفسّر استبعاد حوالي (٥٠٪) من التلاميذ المسجلين في المرحلة الابتدائية قبل أن يمضي على وجودهم سنتان أو ثلاث على الأكثر في المدارس ؟ « إن الأحداث الاقتصادية والسياسية والسكانية ، كما يقول « بورديو وباسرون » ، التي تطرح على نظام التعليم أسئلة مغايرة لمنطقه لا يمكن أن تؤثر فيه إلاّ من خلال منطقه » (١) .

---

(١) Bourdieu, P., et Passeron, J-C., p. 124, 1970.

وبالتحديد ، فإن منطق النظم التعليمية في البلدان المتنامية هو أن تكون خادماً أميناً للبنية الاقتصادية المتخلّفة في هذه البلدان . ثم كيف يمكن أن يطلب من البلدان المتنامية أن تتوسع مثلاً في تعليمها الثانوي والعالي في حين أن الأعداد القليلة المتوافرة من كفاءاتها العلمية تتجه للعمل في البلدان المتقدمة ؛ حيث تتأمّن البنية التحتية والعلمية الضرورية لعملها ؟ وبأي منطق يمكن أن تطالب البلدان المتنامية بتعميم تعليمها الابتدائي ، مع أن هـذا التعليم رغم ضموره الحالي ، يسرّب إلى المرحلتين الثانوية والعالية أعداداً تغصّ بها أسواق العمل القائمة ؟ فإذن لا بدّ من خطة واستراتيجيات شاملة للخروج من هذه المآزق .

٢ . ٢ . ٣ . — الأميّون وغير المتعلمين :

بموجب الإحصاءات السابقة يوجد خارج المدارس في البلدان المتنامية حوالي (٥٠٪) من السكان الذين هم في عمر التعليم الابتدائي ، وحوالي (٧٠٪) من السكان الذين في عمر التعليم الثانوي ، وأكثر من (٩٥٪) من السكان الذين في عمر التعليم العالي . وفي مرحلة التعليم الابتدائي حيث التعليم حق أساسي من حقوق المواطنين بموجب الشرعة العالمية لحقوق الإنسان ، ترتدي مسألة « غير المتعلمين » أبعاداً وطنية وإنسانية مهمة . من هنا قيام العديد من المؤتمرات الدولية والإقليمية (كراتشي ١٩٦٠ ، أديس أبابا ١٩٦١ ، سانتياغو ١٩٦٢ ، طرابلس الغرب ١٩٦٦) التي تدعو إلى ضرورة تعميم التعليم الابتدائي قبل حلول عام (١٩٨٠) في جميع البلدان المتنامية ، إلاّ أن الإنجازات المتواضعة التي تحققت في هذا الاتجاه جاءت تصدم الآمال المتوقعة .

ويجب التنويه بأن أكثر من نصف التلاميذ الذين يدخلون التعليم الابتدائي في البلدان المتنامية ينقطعون عن دراستهم بعد سنتين أو ثلاث على الأكثر ، من دخولهم المدارس . وهؤلاء التلاميذ الذين لا يلمون

في الغالب بالمبادىء الأساسية للقراءة والكتابة والحساب ، يمكن اعتبارهم جزءاً من جيش الأمّيين الغفير في البلدان المتنامية .

أما الأميون بالمعنى الدقيق للكلمة ، أي الراشدون الذين يجهلون كلياً عمليـــة القراءة والكتابة ، فكانوا يشكّلون عام (١٩٧٠) حوالي (١٤٣) مليوناً في أفريقيا ، و (٥٠) مليوناً في البلاد العربية ، و (٤٠) مليوناً في أميركا اللاتينية ، وأكثر من نصف مليار في آسيا ؛ هذا مع العلم أن مجموع الأميين في العالم لم يكن ليتجاوز (٨١٠) ملايين شخص . ومن حيث نسبة الاميين لمجموع السكان تشير الأرقام إلى أن شخصاً واحداً من كل أربعة أشخاص يقرأ ويكتب في البلاد العربية وأفريقيا ، وأن شخصين من أربعة يلمّان بالقراءة والكتابة في آسيا . وهكذا يمكن القول : إن الأمية لا تشكل مشكلة عالمية بقدر ما هي تشكّل مشكلة خاصة بالبلدان المتنامية (١) .

رغم الحملة العالمية لمحو الأمية الوظيفي التي قامت بها الاونسكو عام (١٩٧٠) في اثنتي عشرة دولة ، ورغم بعض الحملات المحلية كتجربة محو الأمية الوظيفي في إيران والبرازيل وغيرها ، بقيت مشكلة الأمية من أخطر المشاكل التي تواجهها البلدان المتنامية . وإذا كانت البلدان المتقدمة قد تمكنت من القضاء على الأمية عن طريق تنمية وسائط تعليمية غير مدرسية كالصفوف الليلية والتعليم أثناء الخدمة ، والتعليم بالراديو والتلفزيون ، فإن البلدان المتنامية ظلّت في الغالب أسيرة أجهزتها التعليمية التقليدية ، هذه الأجهزة التي أثبتت تاريخياً عقمها في مواجهة مشاكل تعليمية عادية ، فكيف بمشكلة مزمنة ومتفاقمة كالأمّيـــة .

ومرة أُخرى نقول : إنه لا يمكن فهم مشكلة تعليمية كالأمية

(١) Faure, E., p. 44, 1972.

في البلدان المتنامية دون ربطها بالتخلّف الاقتصـــادي السائد في هذه البلدان ، وبالعلاقات الاقتصادية الدولية غير المتكافئة . إن التقسيم العالمي للعمل إلى بلدان مصنعة بإنتاجية عالية ، وبلدان مصدّرة للمواد الأولية ومستهلكة ، يفترض بالضرورة تقسيماً عالمية للمعرفة ، تنعم بموجبه البلدان المصنعة بالتقدم العلمي ، وتشكو بموجبه البلدان المتنامية من الأمية . ذلك أن أُمّية البلدان المتنامية ليست أخيراً غير الوجه الآخر ، النقيض ، لتعليم البلدان المتقدمة . وبتعبير آخر أن الأمية هي الثمن الذي دفعته البلدان المتنامية تاريخياً وما تزال تدفعه كوجه من وجوه تخلفها لتأمين التقدم التعليمي وغير التعليمي للبلدان المتقدمة .

وإذا كان التقدم الصناعي هو تاريخياً في أساس التقدم التعليمي فمن العبث أن تطالب البلدان المتنامية بحل مسألة الأمية ما لم تضع نفسها باتجاه حل مسألتها الاقتصادية . والتجربة السوفياتية في هـــذا الخصوص تعطي الدليل القاطع على إمكانية تصفية مشكلة كالأمية في مرحلة زمنية قصيرة نسبياً إذا اتجه المجتمع بكامله نحو التصنيع والتقدم الاقتصادي(١) .

٢ . ٢ . ٤ . — التمويل والتجهيزات المادية :

إن التخلّف التعليمي في البلدان المتنامية يجد أساسه المادي في قلّة الموارد المالية التي تنفق على التعليم ، وفي ضعف التجهيز المادي والتربوي للمدارس القائمة بالمقارنة مع البلدان المتقدمة .

من حيث تمويل التعليم تفيد إحصاءات (١٩٦٨) أن الدول المتنامية أنفقت على مدارسها حوالي (٣,٩١٪) من دخلها القومي ، بينما كان إسهام الدول المتقدمة يتجاوز (٤,٨٠٪) من دخلها القومي .

(١) عبد الدايم (١٩٦٥) .

وبالأرقام المطلقة ، أنفقت البلدان المتنامية على التربية أقلّ من (٢٨) مليار دولار ، في حين تعدى إنفاق الدول المتقدمة (١٢٠) مليار دولار . هذا مع العلم أن الدول المتنامية تضم أكثر من ثلاثة أرباع سكان العالم الذين في مرحلة التعليم (١) . إن هذه الأرقام تسمح بالقول بأن البلدان الأكثر غنى تموّل تعليمها بما يتناسب وغناها ، والبلدان الأكثر فقراً تمول تعليمها بقدر فقرها . وهذا من شأنه ، دون أدنى شك ، أن يعمّق الهوة التعليمية التي تفصل بين المجموعتين .

ولا يعني ذلك أن البلدان المتنامية لا تزيد من إسهامها المالي في الإنفاق على التعليم . فبين (١٩٦٠) و (١٩٦٨) ، زادت نسب الإنفاق على التعليم الرسمي سنوياً بما معدله (١٤,١٪) في آسيا ، و (١١,٣٪) في أميركا اللاتينية ، و (١٠,٠٪) في أفريقيا ، و (٨,٥٪) في الدول العربية . إلاّ أن هذه الزيادات بقيت عاجزة عن التجاوب مع تزايُد الطلب الاجتماعي على التعليم بفعل التفجر السكاني . وفي أحسن الأحوال حافظت تلك الزيادات على استمرار الواقع التعليمي المتخلف(٢).

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى الدراسات الكثيرة الصادرة في معظمها عن الاونسكو ، والتي تشدد على ضرورة اتباع المناهج العقلانية (تحليل النظم) في إدارة التعليم وتمويله في البلدان المتنامية . ومع أن هذا الاتجاه من شأنه تخفيض الكثير من النفقات التي تبتلعها أجهزة التمويل والإدارة البيروقراطية ، فإن حجم المشكلات التعليمية التي تواجهها البلدان المتنامية يتطلب ، كما سنرى ، تغييراً جذرياً في الذهنية والعمل .

أما من حيث التجهيز المادي والتربوي ، فمن الملاحظ أن الغالبية

---

(١) Faure, E., p. 57, 1972.

(٢) Faure, E., p. 52, 1972.

العظمى من المدارس الحكومية والجامعات في البلدان المتنامية ليست معدّة أساساً للتعليم ، كما أنهـا فقيرة الأثاث المادي والتعليمي . وإذا ما وضعت جانباً بعض المؤسسات الخاصّة المعدة على نمط المؤسسات القائمة في البلدان المتقدمة والمهيّأة للنخبة الارستقراطية ، فإن التجهيزات التربوية الحديثة من مكتبات وملاعب وسينما وأدوات ترفيه موجه تكاد تكون معدومة .

ولا يخفى ما للبناء المدرسي والتجهيز المدرسي من أثر في عملية التعليم . وتجربة البلدان المتقدمة تؤكّد أن أي إصلاح تعليمي على مستوى التنظيم أو المحتوى لا يعطي مردوده المنشود ما لم يصاحبه تغيير في الشروط المادية للمؤسسات التعليمية . ومن هذه الزاوية يظهر ضعف التجهيز المادي والتربوي في البلدان المتنامية ، وكأنه ترجمة عملية لتخلفها التعليمي(١) .

إن نمط الإنتاج التقليدي السائد في البلدان المتنامية يجد انعكاسه المباشر في نمط الإنتاج التربوي السائد في هذه البلدان . فإن فقر المؤسسات التعليمية مادياً وتربوياً هو التعبير الدقيق عن الفقر الذي يسود مجمل المؤسسات التحتية وبخاصة تجهيزاتهـا . والتعليم ، بشكل ما ، ما هو إلاّ سلعة من السلع تحدد مواصفاتها شروط الإنتاج السلعي السائد في المجتمع ، كما أن الفقر النسبي للموارد المالية التي تنفقها الدول المتنامية على تعليمها هو النتيجة الطبيعيـة للفقر الاقتصادي لهذه الدول .

٢ . ٢ . ٥ . — المتخرّجـون :

وتعتبر مسألة المتخرجين بمثابة الحلقة المركزية التي تجمع بين نظام التعليم والنظام الاقتصادي . ويمكن القول : إن الاهتمام المتزايد

---

(١) Jamati, J. p. 145 1977.

بهذه المسألة يعكس الوعي الذي أخذت تظهره البلدان المختلفة فيما يتعلق بضرورة الربط بين أنظمتها التعليمية وخطط إنمائها الاقتصادي .

وفي البلدان المتنامية تترك البنية الاقتصادية المتخلفة والتابعة ؛ بصماتها الواضحة على مسألة المتخرجين في مراحل التعليم المختلفة . فمن الملاحَظ أولاً : أن الإهدار التعليمي الكبير الذي يميز هذه البلدان يجبر أنظمتها التعليمية باستمرار على تعويم أسواق العمل القائمة ببضاعة المتعلمين غير الكاملين أو أنصاف المتعلمين . ومع أن معظم البلدان المتنامية شهدت في السنوات العشر أو العشرين الأخيرة توسعاً مطرداً في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة الابتدائية ، إلاّ أن منتوجاتها التعليمية غير الكاملة أو « المنزوعة » كانت تتزايد باستمرار وبوتائر أعلى. ففي المرحلة الابتدائية فقط يتم « نزع » أكثر من نصف التلاميذ قبل أن تمضي ثلاث سنوات على قبولهم . وإذا ما استمرت النماذج التعليمية القائمة في البلدان المتنامية باتجاهاتها الحالية ، فإن هذه الظاهرة عرضة للتفاقم خصوصاً وأن الكثير من البلدان ترى نفسها مجبرة على انتهاج سياسة قبول ليبرالية تحت ضغط التفجر التعليمي .

وعلى مستوى التعليم الثانوي تتوزّع الغالبية الساحقة من المتخرجين (٩٥٪) الذين ينهون دراستهم الكاملة على الشهادات الأكاديمية التي تقتصر وظيفتها غالباً على التسجيل في الجامعات . وفي التعليم العالي أكثر من (٩٠٪) من المتخرجين هم من حَمَلة إجازات في الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم البحتة ، أما الأعداد القليلة المتبقية فتتوزّع على الاختصاصات الفنية والتطبيقية (١) .

إن هذا التوزُّع التعليمي ـ المهني للمتخرجين لا يمكن فهمه

(١) Coombs, Ph., p. 116, 1968.

دون عودة سريعة إلى تاريخ التعليم في البلدان المتنامية . بشكل عام يمكن القول : إن دور المستعمرين اقتصر على نقل نموذجهم التعليمي إلى البلدان المتنامية مع الاهتمام بنشر التعليم الابتدائي في حدود ضيقة للغاية ، وتخريج أعداد محدودة من حـمَـلَة الشهادة الثانوية ، ونادراً من حـمَـلَة الشهادات الجامعية . وغالباً ما كان يعمل هؤلاء المثقفون الثانويون أو الجامعيون في وظائف إدارية وحكومية محددة ، وعلى علاقة وثيقة بالمصالح الأجنبية . وكان هذا النموذج التعليمي يشكّل في الواقع خادماً أميناً لبنية العمالة القائمة ، حيث يسود العمل الزراعي بوسائل إنتاجه التقليدية واليدوية ، هذه الوسائل التي لا يستوجب التعامل معها أي إعداد مهني أو تعليمي عال .

وبعد الاستقلال ، وبفعل الدخول في عملية التحديث الاقتصادي بهذا الشكل أو ذاك ، أخذت البلدان المتنامية تحس بالتناقض بين حاجاتها من اليد العاملة المؤهلة ونماذجها التعليمية القديمة . ففي حين يمتص القطاع الزراعي أكثر من أربعة أخماس اليد العاملة في هذه البلدان ، فإنها تكاد تفتقد كلياً مؤسسات التعليم الزراعي . وحيث يوجد بعض المعاهد الزراعية فإن نسبة الخريجين فيها لا تتعدى (٥٪) من مجموع الخريجين ، وغالباً ما يمارسون وظائف إدارية بعيدة كل البعد عن الزراعة . وفي حين يحتاج التوسع الصناعي إلى المساعدين الفنيين في المجالات المهنية المختلفة ، كان نظام التعليم يستمر في إنتاج حـمَلة الشهادات الأكاديمية غير مبال بإمكانات تشغيلهم . وبهذا المعنى يقول « هاريسون » عن التجربة النيجيرية التي درسها عام (١٩٦٧) : « إن التعليم النيجيري في مختلف المستويات ؛ يبثّ قيماً ومناهج ومعايير تقييم — تفترض أساساً — أن التلاميذ والطلاب الذين سيتخرجون من المدرسة سيعملون كموظفين أو مستخدمين في الشركات التجارية والصناعية الحديثة نسبياً . هذا مع العلم أن القطاع الحديث في النيجر

يمتص أقل من (٥٪) من السكان العاملين » (١) . وبالمعنى نفسه تقريباً يقول « فالان » في التعليم اللبناني : « إذا تصفحنا الإعلانات المبوّبة في الصحف المحلية ، وجدنا أن أغلب الذين يعرضون خدماتهم هم من المحامين والحقوقيين ، مع أن طلبات العمل تتجه عادة إلى الباعة أو المسوّقين أو السكرتيرات ، الخ . ذلك أن التعليم لم يكن ليهتم أبداً بإدخال « منتوجاته » في اقتصاد البلاد، بل على العكس ، كل شيء يدل على أن هذا التعليم يعيش حياته الخاصة معتبراً أن مهمته الوحيدة هي نشر المعلومات الأكاديمية وإعطاء الشهادات المدرسية » (٢) .

وخلافاً للانطباع السائد ، فإن البلدان المتنامية لا تشكو من قلة في عدد المتخرجين الجامعيين لديها ، بقدر ما تعاني بالضبط من بطالة المثقفين في الاختصاصات المختلفة . ففي الكثير من هذه البلدان نجد أن أكثر من (٥٠٪) من حمَلة الشهادة الثانوية وأن ثلث المتخرجين الجامعيين لا يمارسون أي عمل . وفي الهند كان هناك عام (١٩٦٢) أكثر من مليون مثقّف من حمَلة الشهادات الثانوية والجامعية عاطلين عن العمل . وفي مصر تقول دراسة أُجريت عام (١٩٦٥) : « إن حوالي (٧٠٪) من طلاب الجامعات مسجلون في كليات الآداب والحقوق والتجارة . مع العلم أن الغالبية العظمى من هؤلاء الطلاب لن يتوفر لهم أي عمل . وعندما يتخرجون سيشكّلون ضغطاً متزايداً باستمرار في حين أن جداراتهم غير كافية وغير نافعة في الغالب » (٣) . وحتى في العلوم المادية والطبيعيات فإن البلدان المتنامية وخاصة البلاد العربية ، تشكو من فائض في عدد المتخرجين بالمقارنة مع الحاجات المتوقعة (٤) .

---

(١) Coombs, Ph., p. 120, 1968.

(٢) Valin, E., pp. 22–23, 1966.

(٣) Coombs, Ph., p. 126, 1968.

(٤) عبد الدايم ، ص ١٥٨ ، (١٩٦٥) .

إن مشكلة البلدان المتنامية تقوم إذن ، وبالتحديد ، في عدم قدرتها على امتصاص الأعــداد المتزايدة من المتخرجين في مختلف المستويات والاختصاصات ، وأيضاً ، على عــدم حاجتها للكفاءات الأكاديمية لهؤلاء المتخرجين ، مع حاجتها لكفاءات أُخرى لا يهيء لها التعليم القائم . ولولا أن أنظمة التعليم القائمة في البلدان المتنامية تستخدم العدد الأكبر من متخرجيها لسد حاجاتها الذاتية الضرورية لاستمرارها ؛ لكانت هذه المشكلة عرضة للتفاقم الخطير .

وليس هناك شك في أن عدم الانسجام بين بنية المتخرجين وبنية العمالة في البلدان المتنامية ؛ يعود في جوهره إلى طبيعة الأنظمة التعليمية التي فرضت فرضاً على هذه البلاد ، أي دون أن تولد وتتطور بشكل طبيعي ومتناسق مع تطورها الاقتصادي . وهذه المشكلة ليست أخيراً إلاّ وجهاً من وجوه التشويه التعليمي الذي مارسه الأوروبيون في البلدان المتنامية ، والذي تمارسه اليوم بأشكال متطورة العلاقات الاقتصادية والتعليمية الدولية .

٢ . ٣ . ــ بنية العلاقات الاجتماعية ــ السياسية في البــلدان المتنامية

منذ بضع عشرة سنة تشهد البلدان المتنامية تغييرات اجتماعية عميقة ، كما يمارس بعضها تحولات سياسية حاسمة . وفي كلا الاتجاهين فهي تجسّد تجارب تاريخية لا تتبع بالضرورة نفس النماذج الحضارية التي سارت في اتجاهها البلدان المتقدمة . وعلى سبيل المثال ؛ فإن التقدم الاقتصادي الذي حققته البلدان المتقدمة حمل في طياته حلولاً لمسائل التطوّر الاجتماعي والسياسي تتناسب مع طبيعة الأنظمة والأحوال التي كانت سائدة في تلك البلدان ، كما أفرز في الوقت نفسه أجهزة فكرية ملائمة لفهمه . وربما أمكن القول : إن هذه العملية التاريخية التي

أنجزتها البلدان المتقدمة جاءت في كثير من الحالات على حساب بلدان العالم الاخرى . أما البلدان المتنامية فتجد نفسها في ظروف تاريخية جديدة تحكمها علاقات دولية مختلفة . فإما أن تستمرّ في الحالة التي وضعها فيها المستعمِر رغم استقلالها القانوني عنه ، وإمّا أن تشق طريقها في اتجاهات أُخرى (١) .

وبالرغم من الخصائص التاريخية المتمايزة للبلدان المتنامية فإن هناك مجموعة من السمات الاجتماعية والسياسية المشترّكة فيما بينها ، والتي تميزها نوعياً عن البلدان المتقدمة . هذه السمات يمكن تتبّعها على مستويين : البنية الاجتماعية ، والبنية السياسية .

٢ . ٣ . ١ . — البنية الاجتماعية :

تمتاز البلدان المتنامية باعتبارها مجتمعات زراعية بخاصية أساسية ، هي سيادة المناطق الريفية . وهذه المناطق تستوعب أحياناً (٩٥٪) من السكان كما في البلدان الأكثر تخلفاً ، وأكثر من (٧٠٪) من السكان في جميع البلدان المتنامية . أما السكان المتبقون فيتكدسون في المدن حيث يلتف حول كل مدينة حزام من الفقر والبؤس الذي يميز الأعداد المتدفقة باستمرار من الأرياف (٢) .

إن سيادة الريف بعلاقاته المتخلفة ؛ تجعل من العمال الزراعيين وصغار الفلاحين الفئة الاجتماعية الأكثر انتشاراً في البلدان المتنامية . وفي الطرف المقابل تقوم فئة قليلة العدد من الإقطاعيين وكبار الفلاحين الذين تتجمّع في أيديهم المساحات الشاسعة من الأراضي الزراعية . وفي المدن تنتشر الفئات الوسطى كالحرفيين وصغار التجار والمستخدمين

---

(١) Abdel-Malek, A., 1972.

(٢) انظر « مالاسيس » ، ص ١٥٢ ، (١٩٧٧) .

والموظفين الحكوميين ، كما يتكدس العمال الصناعيون في المناطق التي تتمركز فيها الصناعة . وفي بعض المدن التي تعرف شيئاً من المؤسسات الحديثة كالمصارف والشركات التجارية وشركات التأمين والمواصلات ، تبرز نواة مصغرة للفئات الاجتماعية التي تميّز الإنتاج الحديث .

وإن أهم ما يميز الفئات الاجتماعية في البلدان المتنامية هو العلاقات التراكبية التي تجمع فيما بينها لصالح الفئات المالكة والأكثر غنى . والأرقام القليلة المعروفة في هذا المجال ؛ تبين الفروقات الاقتصادية الحادة التي تفصل بين الفئات الاجتماعية . ففي بلد كلبنان مثلاً ، حيث الفروقات الاجتماعية أقلّ حدّة من سواها في الكثير من البلدان المتنامية ، يملك حوالي (٤٪) من السكان ثلث الدخل الوطني ، ويملك (١٤٪) من السكان الثلث الثاني من الدخل الوطني ويملك (٨٢٪) من السكان الثلث الثالث من الدخل الوطني (١) .

وإذا كانت البلدان المتقدمة قد تمكنت من تقليص المسافة بين فئاتها الاجتماعية مما سمح باتساع الطبقة الوسطى على حساب الطبقتين العليا والدنيا ، فإن جميع البلدان المتنامية ما زالت تعاني من حدة التناقض بين الطبقة العليا بأعدادها القليلة والطبقة الدنيا أو الشعبية بأعدادها الساحقة . ولعلّ افتقاد البلدان المتنامية إلى طبقة وسطى عريضة نسبياً ، هو في أساس عدم استقرارها الاجتماعي .

وإلى جانب ذلك تمتاز الفئات الاجتماعية في البلدان المتنامية بعلاقات قاسية وعازلة فيما بينها بشكل يكاد يكون تاماً . فالطبقة العليا المتمركزة أساساً في النخبة الاقتصادية ؛ تمارس نمطاً في الحياة والاستهلاك يجعلها أقرب ما تكون إلى مثيلاتها في البلدان المتقدمة .

(١) I. R. F. E. D., 1963.

كما أنها تتعامل مع وسائل الحياة العصرية والتكنولوجية بأدواتها وقيمها وثقافتها المختلفة ، وبشكل تكاد تكون فيه مغلقة تماماً على نفسها . أما الطبقات الشعبية فتمارس نمطاً حياتياً تقليدياً يكاد يكون مقطوعاً بشكل كامل عن الحضارة الحديثة . ولعل هذه العلاقات الاجتماعية العازلة والخانقة هي في أساس افتقاد البلدان المتنامية لما يسمى بعمليات الديناميكية الاجتماعية ، والارتقاء الاجتماعي ، والانتقال المهني التي تميّز البلدان المتقدمة .

إن هذه الخصائص الاجتماعية العامة للبلدان المتنامية لا تمنع من وجود فروقات مهمة بين هذه البلدان . ففي حالات كثيرة تتخذ السلطات السياسية إجراءات متعددة لإعادة النظر إلى التركيبة الاجتماعية التي خلّفها الاستعمار ، وذلك عن طريق مشاريع الإصلاح الزراعي ، والتأميمات ، وبعض الخدمات المجانيـــة للطبقات الفقيرة . إلاّ أن المردود الاجتماعي لهذه الإجراءات يتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً ، قياساً على قرون التخلّف والعزلة التي خضعت لها البلدان المتنامية .

ولا شك في أن الاستعمار يعتبر مسؤولاً إلى حد ما عن التخلّف الاجتماعي الذي ظل سائداً في البلدان المتنامية . وكما كان الاستعمار وراء عملية التشويه الاقتصادي الذي أصاب هذه البلدان ، فإنه أعاق في الوقت نفسه عمليات التحول الاجتماعي فيها . هذا عدا ان التخلف الاقتصادي الذي رزحت تحته البلدان المتنامية لم يعط المبرّر الموضوعي لأي تغيير اجتماعي ذي شأن .

٢ . ٣ . ٢ . — المسألة السياسية :

وفي هذه المرحلة تكاد تكون جميع البلدان المتنامية مستقلة قانونياً . وهي تشكل كتلة قائمة بذاتها في هيئة الأمم المتحـــدة تعرف باسم

« دول العالم الثالث » ، كما تشكّل فيما بينها مجموعات إقليمية متجانسة نسبياً كـ « رابطة الدول الأفرو – آسيوية » ، و « منظمة الوحدة الأفريقية » ، و « جامعة الدول العربية » ، و « جامعة الدول الأميركية » ، الخ ...

وبالرغم من الاستقلال القانوني لهذه البلدان ؛ يجدر التمييز بين مجموعتين فيما بينها : مجموعة البلدان التي نالت استقلالاً « صورياً » تمّ فيه نقل السلطة من المستعمِرين إلى الأهالي المحليين بشكل عملية تسلُّم وتسليم ، ومجموعة البلدان التي انتزعت استقلالها بعد صراع مرير أدى إلى وصول قوى سياسية جديدة وجذرية إلى السلطة .

إن البلدان التي وهبها المستعمِرون الاستقلال « هبة » لم تشهد تحوُّلات سياسية عميقة . ولقد استمرّت تستعمل الأجهزة الإدارية المختلفة التي ورثتها من المستعمِرين مع إضفاء بعض الصفة المحلية عليها. حتى إن اللغة الأجنبية بقيت هي السائدة في المؤسسات المختلفة على حساب اللغة الأم أو الوطنية . ولا يعني ذلك أن هذه البلدان لم تشهد بعض التغيير في المجالات المختلفة ، إلاّ أن هذا التغيير ظلّ من النوع الكمي الذي لا يمس العلاقات الأساسية للمجتمع . وفي التحليل الأخير ، استمرّت هذه البلدان تحاكي النموذج الأجنبي ، كما استمرّت تحتل موقعها المحدد في شبكة العلاقات الدولية ، وضمن عملية تقسيم العمل العالمي .

أما البلدان التي كان استقلالها ثمرة ثورات شعبية ، فقد تمّ فيها انتزاع السلطة السياسية من أيدي المستعمِرين وأدواتهم الداخلية ، ووضعها في أيدي قوى سياسية صاعدة تحمل برامج تغيير اقتصادية واجتماعية جذرية . وأول ما كانت تقوم به هذه القوى هو نفض جهاز الدولة القديم ، وإعادة الاعتبار للمؤسسات الوطنية ، كاللغة القومية مثلاً،

تمشياً مع أهدافها الجديدة . وإذا كانت قد تمكّنت ، إلى حد ما ، من حل مسألة السلطة السياسية ، فقد كان عليها باستمرار أن تواجه التركة الاقتصادية والاجتماعية والثقافيـــة المتخلفة التي أورثها إياها المستعمِرون . وهنا طرحت أمامها مسألة الخيارات الوطنية الكبرى : كيف يمكنها اختصار المسافة التاريخية التي قطعتها البلدان المتقدمة أثناء تقدمها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ؟ هل تتبع في ذلك النموذج الحضاري نفسه الذي سارت عليه البلدان الرأسمالية الغربية ؟ هل تتبع النموذج الاشتراكي ؟ هل تشقّ لنفسها نموذجاً حضارياً خاصاً ؟

إن هذه الأسئلة تعطي فكرة عن التمايزات والتقلبات الايديولوجية التي تميِّز هذه المجموعة من البلدان المتنامية ؛ وإن كانت في مجموعها ترفع شعارات الديمقراطية والاشتراكية والإنماء . كما أنها تعطي فكرة عن الصراع الذي تخوضه هذه البلدان لرفض الموقع الذي وضعتها فيه العلاقات الدولية القديمة ، والسير حقاً في طريق الاستقلال الوطني والتقدم .

٢ . ٤ . — التربية والبنيـــة الاجتماعية في البـــلدان المتنامية

إن التخلُّف التعليمي الذي تعانيه البلدان المتنامية بالمقارنة مع البلدان المتقدمة ؛ لا يمنع من البحث عن الفروقات التعليمية القائمة بين الفئات الاجتماعية المختلفة ضمن البلدان المتنامية نفسها . ومن هذه الزاوية كيف تبدو علاقة الفئات الاجتماعية بأنظمة التعليم في البلدان المتنـــامية ؟

مما لا شكّ فيه أولاً أن نسبة الـ (٥٠٪) من السكان الذين هم في عمر المرحلة الابتدائية ، والمستبعَدين أصلاً من أي شكل من أشكال التعليم ، ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الأكثر فقراً . وإلى جانب ذلك

يجب التذكير بأن حوالي (٥٠٪) من المتعلمين في المرحلة الابتدائية يتركون المدارس قبل أن يمضي على وجودهم فيها سنتان أو ثلاث. وهؤلاء بدورهم يتحدرون من الفئات الاجتماعية الفقيرة. أي أن هناك حوالي (٧٥٪) من السكان الذين في عمر التعليم الابتــدائي أُميون حقيقيون، وهم ينتسبون في الوقت نفسه إلى الفئات الاجتماعية المسحوقة والبائسة اقتصادياً. وهذه النسبة تستدعي مباشرة في الذهن النسبة نفسها تقريباً لسكان الأرياف العاملين في قطاع الزراعة، والذين يمكن اعتبارهم خارج التعليم.

ومن المؤكّد أن عدم وجود المدارس الابتدائية بأعداد كافية في المناطق الريفية، إلى جانب نوعية التعليم الذي تبثه هذه المدارس إذا وجدت، مسؤول إلى حد بعيد عن استبعاد هؤلاء المواطنين. ولا يمكن القول إن افتقاد الرغبة إلى التعليم عند الأهالي الفقراء هو المسؤول عن عدم إرسال أولادهم إلى المدارس. ذلك أن هذه الرغبة هي في جوهرها عملية اجتماعية «تأخذ بعين الاعتبار مجموع العلاقات الموضوعية القائمة بين الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد ونظام التعليم» (١).

إن تجربة البلدان المتقدمة في هذا المجال تؤكّد على أن تعميم التعليم الابتدائي على جميع الفئات الاجتماعية؛ يستلزم بالضرورة تحقيق مجانية هذا التعليم، وتقديم المساعدات المادية والعينية للعائلات المحتاجة اقتصادياً. وبهذا المعنى نقرأ في خطة «لانجفين ــ فالون» التي تناولت إصلاح التعليم الفرنسي ما يلي: «إن المجانية القائمة في النصوص ليست إلاّ خدعة إذا ما بقيت مقتصرة على إلغاء كلف الدراسة، وإذا لم تأخذ بعين الاعتبار شروط المعيشة ووسائلها عند المتعلمين. ذلك أنه فيما يتعلق بالعائلات العمالية، تعتبر أرباح الأولاد من أعمالهم

(١) Bourdieu, P. et Passeron, J-C., p. 189, 1970.

ضرورية . والولد العامل ملزَم بالمساهمة في ميزانية العائلة . وبدون هذه المساهمة يستحيل على العائلة مادياً أن تستمرّ ... » (١) .

والمتعلمون في مراحـــل التعليم المختلفة ، ما هي انتماءاتهم الاجتماعية ؟ — من الملاحَظ أن معظم البلدان المتنامية (سوى قلّة من هذه البلدان بدأت تعيد النظر في تراثهـــا التعليمي الاستعماري) تعرض أمام تلاميذها مؤسسات تعليمية ترتبط بشكل دقيق بفئات اجتماعية محددة . والعامل الحاسم في عملية اختيار هذه المؤسسة أو تلك هو الدخل المادي للفئات الاجتماعية المختلفة . بمعنى أن هناك مدارس حكومية وضعيفة المستوى في الغالب تتجه صراحة للفئات الفقيرة . وهناك مدارس أفضل مستوى لكنهـــا أغلى كلفة ، وتتجه للفئات المتوسطة . وفي رأس الهرم هناك المدارس الجيدة والأجنبية في الغالب ، والتي بحكم أسعارها المرتفعة تنتقي تلاميذها من الفئات العليا (٢) .

وهكذا يمكن القول : إن جودة المدرسة ترتبط مباشرة بالثمن الذي تشترطه لبضاعتها التعليمية ، هذا الثمن الذي يحدّد بكل دقة الفئة الاجتماعية القادرة على تحمُّله . وبشكل أصحّ يمكن القول : إن وجود فئات اجتماعية بإمكانات اقتصادية متباينة أفرز مؤسسات تعليمية تستجيب في جودتها وكلفتها لهذه الإمكانات . أي أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائماً في بنيات تعليمية مشابهة .

وانطلاقاً من هذه الظاهرة يتوجّب معاودة فهم النسب المرتفعة جداً من الإهـــدار المدرسي الذي يخضع له المتعلمون في البلدان المتنامية . إن التصفية المدرسية التي تتخذ أشكالاً مختلفة وحادة كالتأخر والرسوب

(١) Projet : Langevin-Wallon, p. 11, 1947.

(٢) Valin, E., 1968.

والتسرُّب ، تصيب بشكل خاص تلاميذ المدارس ذات النوعية الضعيفة ، هذه المدارس التي يأتيها زبائنها بحكم مجانيتها من الفئات الشعبية . أما الفئات العليا التي تسمح لها إمكاناتها الاقتصادية بالتوجّــه إلى المؤسسات التعليمية ذات النوع الجيد والإنتاجية المرتفعة ، فتكاد تكون بمعزل عن أي تصفية مدرسية . من هنا يمكن القول : إن مجمل التلاميذ المتحدرين من الفئات العليا يكادون يكملون دراساتهم الثانوية والعالية ، في حين تتم تصفية أبناء الفئات الاخرى تدريجياً وقبل الوصول إلى الجامعة . أي أن كل فئة اجتماعية تستهلك أخيراً من التعليم ما تسمح به إمكاناتها الاقتصادية . والدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين المنشأ الاجتماعي والنجــاح المدرسي في بعض البلدان المتنامية تؤكّد ذلك بوضوح (١) .

إن اللامساواة التعليمية بين الفئات الاجتماعية المختلفة تشكّل مشكلة عالمية وحادة في أكثر البلدان الغربية « ديمقراطية » . ففي التعليم العالي مثلاً تراوح حظوظ الوصول إلى الجامعة بين « أبناء الطبقة العاملة » و « أبناء العائلات » من (١) إلى (٣١) في فرنسا وإيطاليا وألمانيا الاتحادية واليـــابان (٢) .

وفي الواقع تبدأ اللامساواة التعليمية بين الفئات الاجتماعية المختلفة منذ الصف الأول الابتدائي حتى الجامعة ، مروراً بالتعليم الثانوي حيث تتخذ شكلها الواضح (٣) . والدراسات التي أُجريت في الكثير من البلدان الغربية تظهر العلاقة بين المنشأ الاجتماعي للطلاب ، ونوعية

(١) Valin, E., 1968.

(٢) أما في البلدان الاشتراكية فيعتبر مجتمع الطلاب صورة مطابقة للمجتمع العامل في مرحلة ما قبل الجامعة على الأقل .

(٣) UNESCO, l'Ecole et l'Education Permanent, p 43, 1972.

الدراسة الثانوية أو العالية التي يقومون بها . وهنا تظهر أيضاً الامتيازات التعليمية لأبناء الفئات العليا الذين يختارون الدراسات الأعلى مردوداً اقتصادياً واجتماعياً كالطبّ والهندسة والصيدلة ، في حين يتكدّس أبناء الفئات الدنيا في كليات الآداب والعلوم الإنسانية .

ومع أن الفروقات الاجتماعية في التعليم تشكّل مشكلة عالمية ، فمن المتوقع لأسباب كثيرة أن تكون أكثر حدّة في البلدان المتنامية مما هي عليه في البلدان الديمقراطية الغربية . ويمكن القول : إن افتقاد البلدان المتنامية إلى طبقة وسطى عريضة نسبياً ، يفسر إلى حد بعيد ضمور التعليم الثانوي والتعليم العالي في هذه البلدان ، في حين أن نموّ الطبقة الوسطى استتبعه تاريخياً نموّ التعليم الثانوي والتعليم العالي في البلدان المتقدمة .

إن الفروقات الاجتماعية ــ التعليمية الحادة في البلدان المتنامية تطرح مسألة العلاقة بين مضمون التعليم أو إيديولوجيته من جهة ، وبين الفئات الاجتماعية المختلفة من جهة أُخرى . ومن هذه الزاوية يلاحَظ أن النموذج المعرفي الذي خلفه المستعمِرون بقي سائداً في مدارس البلدان المتنامية وجامعاتها رغم استقلالها السياسي . كما استمرّ استيراد البضائع التعليمية بدءاً بالمناهج والطرائق وأساليب الامتحانات ، وانتهاءً بالكتب المدرسية ، ومؤخراً بالآلات التعليمية . حتى اللغة الأجنبية استمرّت في الكثير من البلدان باعتبارها اللغة الأساسية للحصول على الثقة والعلم . وإذا كان لهذا النقل ، مهما بلغت أقلمته مع الواقع ، ما يبرّره من زاوية من الزوايا ، فإن آثاره الاجتماعية لا يمكن تجاهلها . وإن دراسات تربوية كثيرة أثبتت أن مضمون التعليم في البلدان الغربية ليس محايداً اجتماعياً . وأن المدرسة تتبع مجموعة من المعايير الاجتماعية التي تختار بموجبها مناهجها وطرائقها وامتحاناتها . وهذه المعايير التي

ليس أقلها اعتبار المعرفة مسألة لفظية وتجريدية ؛ هي المسؤولة إلى حد بعيد عن نجاح أو رسوب أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة. وبهذا المعنى ، يقول « بودلو واستبلات » عن مضمون التعليم الفرنسي : « عندما تفرض المدرسة على الجميع لغـــة البعض وتاريخهم وعالمهم الاجتماعي ، وعندما تكبت كل ما من شأنه أن يسمح للآخرين أن يفهموا واقعهم الفعلي ، فإنها لا تنتج فقط تلاميذها الممتازين وإنما أيضاً – وبشكل خاص – تلاميذها « الأغبياء » »(١).

إن الأثر الاجتماعي الذي يتركه هذا النموذج التعليمي الغربي في مجتمع التلاميذ والطلاب في البلدان المتنامية يكاد يكون مضاعفاً. فعدا عن أن هذا النموذج أفرز في مجتمعات محددة ليؤدي وظيفة اجتماعية محددة هي المحافظة على علاقاتها الاجتماعية السائدة ، تقوم إلى جانبه مشكلات أُخرى في البلدان المتنامية كالتعليم باللغة الأجنبية حيث يتفوّق إلى حد بعيد أبناء الفئات العليا. وبتعبير آخر ، إذا كانت « البكالوريا » الفرنسية تبدو وكأنها فُصِّلت خصيصاً لأبناء الفئات العليا في مجتمعها الأم ، فكيف سيكون أثرها الاجتماعي في بلدان أُخرى حيث يظهر التعليم باللغة الفرنسية وكأنه من امتيازات الفئات العليا أيضاً ؟ إن استمرار النموذج الغربي للتعليم في البلدان المتنامية لم يكن ليحصل لولا استمراره في أداء وظيفته الاجتماعية ، هذه الوظيفة التي يمكن تلخيصها بإعطاء الامتيازات الاقتصادية والاجتماعية القائمة ، شرعيتها التعليمية (٢).

وفي هذا الخصوص تقول بعض التفسيرات : إن التخلّف والتبعية للقوى الاجتماعية السائدة في البلدان المتنامية يحملان في طياتهما تخلّف

(١) Baudelot, Ch., et Establet, R., p. 212, 1971.

(٢) Bourdieu, P., et Passeron, J-C., 1970.

هذه القوى الاجتماعية وتبعيتها التعليمية . وكما أنها تستورد البضائع المادية المصنعة في الغرب فإنها تستورد في الوقت نفسه أدوات المعرفة وبشكل عام الإيديولوجية التي صاحبت إنتاج هذه البضائع . ومتى قامت أنظمة التعليم على هذه المعرفة وهذه الإيديولوجية في مجتمعات قائمة بدورها على الامتيازات الاجتماعية ؛ فإنها تعرف كيف تضع نفسها في خدمة هذه الامتيازات .

بهذا المنطق يجب فهم الإصلاحات التعليمية التي أدخلتها بعض البلدان المتنامية على أنظمتها التعليمية ، والتي جاءت في معظمها تستوحي ما يجري في الغرب دون أي تثوير جذري لمفهوم المعرفة نفسه . من هنا استمرّت أنظمة التعليم في هذه البلدان ، رغم كل النوايا الطيبة ، تؤدي على أكمل وجه وظيفتها الاجتماعيـــة التقليدية ؛ وهي خدمة العلاقات الاجتماعية السائدة .

٢ . ٥ . — التربية والمسألة الوطنية في البـــلدان المتنامية

تعتبر التربية في البلدان المتنامية من المشكلات الوطنية الكبرى التي يحتدم الصراع حولها بين القوى الاجتماعية والسياسية المختلفة . ومع أن جميع هذه البلدان نالت استقلالها السياسي بهذا الشكل أو ذاك ، إلاّ أنها لم تقدم على خوض معركة استقلالها التربوي بعد . وإذا كانت المسألة الوطنية الكبرى التي تواجهها جميع البلدان المتنامية بلا استثناء ؛ تتلخص في ضرورة اختصارها للمسافة التاريخية التي تفصلها عن البلدان المتقدمة ، فمن البديهي أن يكون لهذه المشكلة صداها العميق على المستوى التربوي . أي أن المسألة التربوية المركزية التي تواجهها حالياً البلدان المتنامية ، أو ستجد نفسها أمام مواجهتها عندما تتهيّأ الظروف الملائمة ، هي : كيف يمكن الخروج من حالة التخلّف والتبعية التربوية

والسير باتجاه الإنماء التربوي الشامل ، دون الأخذ بالضرورة بالنموذج التربوي نفسه الذي أفرزته البلدان المتقدمة ؟

وهنا لا بدّ من وقفة تأمّل ناقد للنموذج التربوي الذي أنتجته البلدان المتقدمة تحديداً لخاصيته التاريخية الأساسية . إن هذا النموذج خاصة في صيغته الفرنسية والانكلو ــ سكسونية ، قد نما وتطوّر في ظروف تاريخية محددة هي الظروف التي حكمت نموّ وتطوُّر الرأسمالية الدولية . كما أنه جاء تلبية لحاجات اجتماعية محددة كانت تتطلبها فئات اجتماعية متصاعدة هي بدورها وليدة تطور النظام الاقتصادي . بهذا المنطق يمكن تتبُّع مختلف الاصلاحات التي كانت تطرأ على أنظمة التعليم الأوروبية ، باعتبارها تعبر دائماً عن حاجات اجتماعية ــ اقتصادية . حتى أن اللغة التي تعلمها المدرسة كان يصيبها التغير مع هذا التطور الخارجي . بل أكثر من ذلك : أن النماذج الفكرية المختلفة والمفاهيم الأساسية في العلوم المتعددة أنتجتها البلدان المتقدمة بالمصاحبة مع عمليات الإنتاج الاقتصادي فيها .

وكان من الطبيعي جداً أن تشكل النماذج التربوية التي غرسها المستعمرون في البلدان المتنامية مشكلة بكل معنى الكلمة . فلا هي أتت وليدة حاجات اجتماعية أصيلة فرضها تطور اقتصادي سليم ، ولا هي حققت الإنجازات التي توصّلت إليها في أوطانها الأم . ولم يكن بإمكان هذه النماذج إلاّ أن تخلق حالة تربوية متخلفة وتابعة في البلدان المتنامية ، باعتبار أن ذلك ضروري لتأمين التقدم العام في البلدان المتقدمة .

وهكذا وجدت البلدان المتنامية نفسها صبيحة الاستقلال أمام مجموعة متشابكة من المشكلات التربوية المستعصية : مؤسسات تعليمية غرسها المستعمر على النمط السائد في مجتمعه بعد طمس المؤسسات الأصلية التي كانت قائمة ، ومناهج وطرائق وأساليب تعليمية هي أخيراً

بضاعة أُنتجت في مجتمعات أُخرى تلبية لحاجات أُخرى ، وتعليم ابتدائي هزيل ، وتعليم ثانوي وعال يقتصر على نخبة مرتبطة مصلحياً بالأجنبي ، ونسبة مخيفة من الأمّيين الحقيقيين والمقنّعين ، الخ ...

ولا شكّ في أن هذا الواقع التربوي لم يكن ليستمرّ في البلدان المتنامية ، لولا استمراره في تأدية الوظيفة الاجتماعية التي وضع لأجلها ، وهي المحافظة على العلاقات الاقتصـــادية ــ الاجتماعية السائدة . كما أنه لا يشكّل مشكلة إلاّ في البلدان التي بدأ التغيير الجذري ينتاب علاقاتها الاقتصادية ــ الاجتماعية ، وإن كان التحسس بخطورته أخذ يظهر في جميع البلدان .

والحقيقة أن المشكلات التعليمية التي تشكو منها البلدان المتنامية بشكلها الراهن ليست إلاّ أثراً من الآثار الكثيرة والخطيرة التي خلفها الاستعمار . وأن مجمل النشاط الفكري الذي كان سائداً لعصور مديدة في هذه البلدان ، قد طمس أو أُعيدت كتابته بلغـــة المستعمِرين ومفاهيمهم . وأن قوميات بكاملها لها فنونها وآدابها وعلومها في آسيا وأفريقيا وأميركا اللاتينية قد أُسدل الستار عليها وكأنما وُضِعَتْ خارج التاريخ ، تاريخ الغرب الاستعماري طبعاً . كما ألصقت تعابير « البدائيين » و « المتوحشين » و « الملونين » بكتل بشرية هائلة ، مع كل النظريات « العلمية » التي صاحبت ذلك إظهـــاراً لتفوُّق الإنسان الأوروبي الأبيض . إنما مؤخراً فقط ، وبفعل نموّ الاتّجاهات الوطنية في بعض البلدان المتنامية ، وما صاحب ذلك من اهتزاز للعلاقات الرأسمالية في أوروبا نفسها ، استيقظت عقول كثيرة على وجود عالم آخر ليس بدائياً كثيراً ، كما كان يُشاع وإنما له حضارته وفنونه ولغاته وتعليمه .

إن البلدان المتنامية لا تواجه إذن فقط واقعاً تعليمياً قاسياً ، وإنما هي في مواجهة وجود حضاري مطمور يتطلب بعثاً في مختلف المجالات .

وإن إعادة إحياء قومياتها المختلفة لغة وأدباً وفناً ، وإعادة كتابة تاريخها الوطني ، وبكلمة : إعادة الأصالة إلى نفسها بعد أن استلبها المستعمرون ، هي مسألة من المسائل الكبرى التي يتوجّب حلّها ، والتي هي على علاقة مباشرة بالمسألة التربوية

وإن النموذج الحضاري الغربي المسمّى « متقدماً » هو المسؤول أخيراً عن الاستلاب الحضاري الذي خضعت له البلدان المتنامية . وإن هذه البلدان ستجد نفسها دائماً أمام مأزق تاريخي إن هي اعتقدت أن بإمكانها حلّ مسألتها الحضارية والتعليمية عن طريق السير باتجاه النموذج نفسه الذي أدى إلى استلابها ، لأن « تقدم » البلدان المتقدمة لم يكن ليحصل لولا « تخلّف » البلدان المتنامية . هذا ما يعلّمه التاريخ بكل دقة . ثم إن ما يسمى بالنموذج المتقدم ، بصيغته الرأسمالية خاصة ، بدأ يتلقى النقد الجذري من أكثر من طرف . فالمزيد من الإنتاج السلعي (ومنه التعليمي) بهدف الربح الأكبر أو الاستهلاك الأكبر ، ليس الغاية الوحيدة الممكنة حضارياً . عدا ان السيرَ وراء هذا الهدف قد صاحبته دائماً آثار مدمرة على مستويات عدة ؛ ليس أقلها الصحة النفسية للأفراد والجماعات .

وهكذا يبدو ، وكأن البلدان المتنامية ، مجبرة على اكتشاف الحلول الأصلية لمشكلاتها القائمة ، ومنها المشكلات التعليمية . لأن المواجهة بالأساليب القديمة تكاد تكون معدومة الفائدة . وما يسميه « كومبز » وغيره بـ « أزمة التربية في العالم » ليس أخيراً غير هذا العجز الذي بدأت تشعر به البلدان المتخلفة من غربية ومستغربة ، إن هي استمرّت في مواجهة مشكلاتها التربوية بالأساليب القديمة والذهنيــة القديمة . ومن هذه الزاوية يمكن التساؤل عما إذا لم يكن من واجب البلدان المتنامية مواجهة مشكلات معقّدة كمحو الأمّية ، واكتشاف المعرفة ،

وإيصال هذه المعرفة لأعـــداد أكبر فأكبر من المواطنين ، الخ ... عن طريق كسر النماذج القديمة ووسائلها ، وابتداع نماذج ووسائط جديدة في كشف المعرفة والقيام بالتعليم . وطالما لم تقطع البلدان المتنامية الصلة مع مفهوم التعليم السلعي الذي أفرزه النموذج « المتقدم » خدمة لمصالح محددة ، فلن تقوى على الخروج من أزمتها التعليمية التاريخية . والتجربة التعليمية التي تجري في الصين منذ بضع سنوات قد تكون حبلى بمفاجآت كثيرة لمفاهيمـــنا التعليمية المتوارثة . وفي هـــذا المجال يبدو أن المبادرة التاريخية ، كما يقول كثيرون ، قد بدأت تنتقل من الغرب إلى الشرق .

الجزء الثاني

« لن تترك للشعوب حرية اختيار نماذج الإنماء التي تلائمهـــا ، إلا إذا هي عقدت العزم عـــلى ذلك » .

سمير أمين ، ص ٦٦ ، ١٩٧٦
مدير المؤسسة الأفريقية
للإنمـــاء والتحطيط في دكـــار

الفصل الثالث

- ٣ -

بدائل التغيـــير التربوي

مقدمة :

الخروج من مستنقع التلوُّث التربوي

عرضنا في الجزء الأول من هذه الدراسة واقع التعليم في البلدان المتنامية من زاوية عدة محاور تناولت خصوصاً فعالية النظام التعليمي الداخلية . ثم انتقلنا إلى دراسة الفعالية الخارجية المتمثلة في علاقاته بالبنية الاقتصادية ـــ الاجتماعية ـــ السياسية . وفي هذا الإطار أوضحنا العلاقة الحميمة بين مؤسسات التربية والتعليم من جهة ، وبين سوق العمل وبنية العمالة والتحركية الاجتماعية ، واتخاذ القرارات السياسية الوطنية والدولية من جهة أُخرى . فالتربية والمجتمع صنوان مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطاً وثيقاً لا شك فيه . ويمكن اتخاذ أي منهما دليلاً ومؤشراً على كيفية نموّ الآخر وتطوُّره في أبعاده الأساسية . وللتربية في المجتمع وظائف اجتماعية لا ينفع إغفالها أو التعامي عنها . وهذه الحقيقة عن الترابط الوثيق بين المجتمع والتربية يزداد قبولها يوماً بعد يوم لدى الخاصة والعامة في معظم بلاد العالم ، بنسبة الوعي الإجمالي الذي يبلغونه . وقد أبرزنا أهميتها في تحليلنا التربوي إلى درجة تغنينا فيما تبقى من هذه الدراسة عن المزيد من التشديد والتأكيد عليها . لذلك سنكتفي منذ الآن

بالإشارة إليها فقط ، حيثما تدعو الحاجة إلى ذلك .

أما بخصوص ديناميكيات التربية والتعليم السائدين في البلدان المتنامية ، فقد تبين لنا ما معناه أن التربية الاستعمارية التي سادت معظم البلاد المتنامية حاولت اقتلاع الثقافة والوعي القوميين من جهة ، ومن جهة أُخرى أعدت صفوة من الجنود والموظفين والتراجمة التابعين لها ، ليساعدوها في إدارة البلاد واستلاب خيراتها ؛ أي أنها أنتجت أفراداً منسجمين مع المحتوى التعليمي الذي تزوّدوا به ، كاللغة الأجنبية ، وتاريخ الدولة المستعمرة ، وما شاكل . وبالتالي لم يكن محتوى التربية ، ولا عدد الأفراد المعدّين بهذا الأسلوب قادرين على إقامة إنماء حرّ في المجتمع (١) .

وبعد الاستقلال لم تتغير الحـــال في معظم البلدان المتنامية ، بل اتخذت المناهج والأساليب الدراسية لنفسها هدفاً واحداً ، هو النمو المتزايد لهذا النمط الأكاديمي النظري من التعليم . وهكذا أهمل أهل التربية والتعليم في البلدان المتنامية كل ما يعدّ الأطفال إعداداً ينمي شخصياتهم ، وينشىء فيهم الشعور بالمسؤولية نحو الأسرة والمجتمع . أي أنهم أهملوا كل ما يحرّرهم ويحرّر بنيهم من الاستعمار الثقافي الجديد . مع أن ألزم ما يلزم البلد المتنامي بعد الاستقلال الشكلي ؛ هو تحقيق الاستقلال الفعلي اقتصادياً وثقافياً ، أي تحرير نفسه من التبعية الاقتصادية والثقافية للشعوب الاخرى . ولذلك يكون من أهم وظائف التربية في البلدان المتنامية أن تبدأ بتحقيق التحرر الفكري .

والصفة الأساسية للرجل المتحرر ، وللبلد المتحرر هي الوعي بشخصيته وقوته في حسن استخدامه للظروف المحيطة به ، بدلاً من أن تستخدمه هي . « ولا يستطيع الإنسان أن يخاطر بنجاح في خوض

(١) أمن ، ص ٥٣ ، (١٩٧٥) ، وموموبي (١٩٦٥) .

معركة التحرر المادي إلاّ بعد أن يكون في الحقيقة قد بدأ يتحرّر عقلياً إلى حد ما . والإنسان الذي يعتقد أنه بمولده أقلّ من الآخرين سيبقى أقلّ منهم في تنظيم المجتمع . والإنسان الذي يكون قد تحرَّر إلى الحد الذي يرفض فيه مفهوم العبودية والاستعمار وحالته كعبد ، يكون بذلك قد خطا خطوته الأولى نحو قهر عبوديته واستعماره . وذلك لأن حرية أي إنسان لا تعد آمنة ما دامت العبودية قائمة . وليس من الممكن أن يصبح الإنسان حراً في مجتمع مستعبَد ، دون أن يقاوم الاستعباد . فالإنسان المتحرر في مجتمع غير حر ، سيعمل بالضرورة لتحقيق التحرر ، وسيتغلب على كل الظروف التي تعترضه ، حتى تلك التي في غير صالحه يحوّلها إلى ما يحقق هدفه ... وبعد طرد المستعمِر الأجنبي ، فإن الإنسان المتحرر يدرك أن مهمته لم تنته بعد ؛ لأنه سيرفض الفقر والمرض والجهل بالطريقة نفسها التي رفض بها العبودية ، لعلمه أن هذه أمور لها خطورتها في تحطيم إنسانية البشر ، شأنها في ذلك شأن رئيس الفَعَلَة بسوطه ... وعن طريق هذا النوع من صراع الواثق بنفسه ، فإن الإنسان يكون قد زاد في تحرير نفسه ؛ لأنه عندما يحارب الأشياء التي تحطّ من قيمة الإنسان يمكّن للإنسانية وينشر لواءها . ووظيفة التربية في أفريقيا هي أن تحقق هذا التحرر العقلي ، أو على الأقل أن تبدأه ... » (١) .

فمن أين للتربية السائدة في البلدان المتنامية أن تبدأ هذا التحرُّر العقلي ؟ وكيف السبيل إلى الخروج من خضم الفقر والمرض والجهل ؟ هل يتمّ ذلك عن تعزيز نمط الإنماء السائد حالياً ؟ هذا هو السؤال الذي مهّدنا له سابقاً ، والذي نعاود طرحه الآن .

يقول « سمير أمين » في هذا الصدد ما معناه : وصل هذا النمط

(١) نيريري ، ص ٦ — ٧ ، (١٩٧٥) ؛ (وانظر أيضاً كتابه : التربية من أجل الاعتماد على النفس) .

المقبول من الإنماء التابع والمتجه نحو الخارج إلى هوّة كبيرة من عدم المساواة في توزيعه وآثاره في جميع المستويات الدولية والإقليمية والمحلية. وظهرت هذه الخيبة التنموية بما فيها الخيبة التربوية بشكل حاد في البلاد المسماة بالأقل تنمية، لأنها كانت أكبر ضحية لنمط التنمية المستوحى من الخارج. فقد عجز النظام الاقتصادي المتبع فيها عن أن يحقق الآمال المتوقعة، لأنه بطبيعته غير قابل لتحقيق التنمية المنشودة إلاّ في حدود ضيقة جداً.

ولذلك نرى بوضوح الخطوط الكبيرة لاستراتيجية إنمائية ذاتية التنظيم، وكذلك لتربية مختلفة في جوهرها عن النمط المستعار. ويجب أن تنبع هذه الاستراتيجية من تحديد مباشر لاحتياجات الجماهير العريضة دون تفضيل للنمط الأوروبي. ويجب أن تكون بالضرورة داعية للمساواة، وأن تعتمد أساساً على قوتها الذاتية، وأن تثير القدرة على تجديد تكنولوجي مستقل. وتتلاءم مع هذه الاستراتيجية صيغ تربوية شعبية وعامة تدعو للمساواة. وتقوم احتياجات الجماهير العريضة بتحديد هذه الصيغ التربوية تحديداً مباشراً على أساس الجمع بين النظرية والتطبيق ومنع التضليل، للسير نحو نمط الحضارة الذي كان مقلداً حتى الآن(١).

وزيادة في التأكيد على أن أنظمة التعليم الموروثة عن الاستعمار السابق أو التي لا تزال خاضعة بشكل من الأشكال للاستعمار الاقتصادي ـ الثقافي الجديد، لا تلائم حاجات معظم البلدان المتنامية، بل تكاد تكون علّة مميتة في برامج إنمائها، نورد صورة حية ثانية على لسان «خامغاو فونيكو» من (لاوس) حيث يقول:

«كان الخطأ الذي ارتكبناه في العقد السادس من هذا القرن

(١) أمين، ص ٥٤ ـ ٥٥، (١٩٧٥).

هو أننا حسبنا – وحسبت معنا البلاد التي نسميها البلاد المتنامية – أننا في حاجة إلى أن نزيد من عدد المدارس والتلاميذ والمدرِّسين ، ومن عدد سنوات الدراسة لتتمّ لنا التنمية التربوية المأمولة . وكانت هذه – فيما نعلم – هي الحجة التي طافت بعقول المربّين في مؤتمر كراتشي سنة (١٩٦٠) ، ومؤتمر أديس أبابا سنة (١٩٦١) ؛ وهي حجة كلّفت العالم الثالث ثمناً باهظاً . فقد اتبعت الدول الزراعية المعوزة في آسيا وأفريقيا سياسة تستكثر فيها من المدارس التي اتخذت نماذج لها مدارس البلاد الغنية في بلاد الغرب . وكان من نتائج غرس هذه النماذج الغربية من المدارس غرساً خالياً من الحكمة ، في آسيا وأفريقيا ، أن شاع بين الناس أن الهدف الأسمى الذي يعيشون من أجله ؛ هو الاستهلاك دون الإنتاج . وأدى ذلك بالناس إلى أن يهجروا بيئاتهم التي ولدوا فيها ، وأن يباعدوا بين أنفسهم وبين ثقافاتهم القومية ، وأن يلتفتوا بدلاً من ذلك إلى نوع من ثقافة الطبقة المتوسطة التي وفدت إليهم من مجتمعات الحضر المستهلكة ، يشوبها مس من الفكر العالمي . وبهذا شجّعت الهجرة الجماعية من الريف إلى الحضر ، حيث توجد كل أنواع المغريات التي يجذبهم إليها بريقها . وأدّى نظام الامتحان إلى أن يتمسّك هؤلاء بأية مهنة غير ذات قيمة ، وأن يتسابقوا إلى وظائف الحكومة ، وأن يزدروا العمل اليدوي المنتج ... ويعني ذلك أن نوع التعليم الذي ورثناه من عهد الاستعمار بما كان يحمل في طياته من التنويه العنيف بفضل المتاجرة ، وبضرورة استيراد البضائع الأجنبية المخصَّصة للاستهلاك ، كان سبباً من أسباب الأضرار التي حاقت بنا . وكان بعيداً كل البعد عن أن يخلق التناسق ، بل لقد أوشك في الواقع أن يكون حائلاً دون الانسجام المطلوب . وأن نظاماً تربوياً كهذا غير ملائم لبلدنا ، لم تظهر تكاليفه باهظة فحسب ، بل لقد بدأ يخلّ بالتوازن في أُسس المجتمع إلى درجة تتسم بالخطورة . ولسنا نذهب إلى أنه ينبغي لنا أن نغلق المدارس ، ولا أن نلغي كل وسائل الاتصال

بالجماهير ، ولكننا نقول : إنه ، كما أن هناك مجهودات ، يبذلها العلماء اليوم لاستكشاف مواطن الطاقة التي لا تلوّث الفضاء ولا الماء ، فكذلك يجب علينا أن نجتهد في إنشاء نظام للتربية والتعليم يخلو من التلوُّث في البلدان المتنامية » (١) .

وينهي « فونيكو » كلامه بهذا الصدد ما معناه : إن التربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكيان المجتمع . ولذلك لا يمكن أن نطعِّم مجتمعاً بنظام تربوي أجنبي دون تمييز ، لأننا بذلك نقلب ميزان المجتمع . والميزان الثقافي ـ شأنه شأن الميزان البيئي (الايكولوجي) ـ ميزان دقيق قابل للكسر ، من اليسير أن تحطمه ، ولكن من العسير جداً أن تعيده سيرته الأولى . فقد صدَّروا إلينا أنظمة تربوية لم نستطع هضمها . ولعلهم أحدثوا بنا من الأضرار عن طريق التلوُّث الحضاري ما تحدثه عوادم الأبخرة ونفايات المجاري ، ولا سيما بخصوص خلق المجتمعات المستهلكة والتضخم السكاني . فلا بد للبلدان المتنامية من أن تبني لنفسها نظاماً سليماً للتربية خالياً من التلوُّث الدخيل ، يقوم على جهودها الخاصة ، وينمو من الداخل كالنبات ، فيحترم أسلوب حياة المواطنين ، ويؤدي بهم إلى تنمية شخصيتهم (٢) .

* * *

وإذا كان السؤال الإنمائي بالنسبة إلى البلدان المتنامية هو : كيف نؤسّس حضارة تقوم على قواعد حديثة فعالة ، دون أن نستورد بالجملة ما أنتجته الحضارة الغربية ـ الأميركية من استراتيجيات العلم والتكنولوجيا القائمة على تكثيف رأس المال ؟ أو بالأحرى : كيف

(١) فونيكو ، ص ١٠٣ ــ ١٠٥ ، (١٩٧٥) .
(٢) فونيكو ، ص ١١٦ ــ ١١٧ ، (١٩٧٥) .

نؤسس صيغة مصححة للحضارة الغربية لا يشوبها استغلال الإنسان لأخيه الإنسان ، بل يميزها استخدام التقدم العلمي والتكنولوجي لخدمة جميع الناس ، لا لاستغلالهم أو إيقاع الضرر بهم أو ببعضهم بعضاً ؟

فالسؤال التربوي في هذا الإطار المصحّح يكون :

كيف ننشىء نمطاً من التربية ، يسير بنا في طريق إنماء إنساني حقيقي ، ويحمي في الوقت ذاته الجوانب الإيجابية من ثقافتنا وتراثنا ؟

ولا ندّعي أننا سنجيب إجابة شبه كاملة عن هذا السؤال الذي يمثل التحدي التربوي الأكبر في الوقت الحاضر ، بل سنحاول السير من أجل الحصول على مثل تلك الإجابة على درب يختلف قليلاً عن درب من سبقونا في هـذا الميدان ، في سبيل الفوز بمنظور أشمل للإصلاح التربوي .

فقد درجت الجهات المختصّة في البلدان المختلفة كالمنظمات المحلية والإقليمية والدولية ، ومنها منظمة الاونسكو التابعة للأمم المتحدة ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية ، على تقديم مشاريع وتوصيات محددة لتغيير الأوضاع التربوية في البلدان أو المناطق المختلفة . ومن أبرز هذه الأنشطة في البلاد العربية ما صدر خصوصاً عن المؤتمرات المتتالية التي عقدهـا وزراء التربية والوزراء المسؤولون عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية . ونذكر منها على سبيل المثال محاولة الاونسكو النظر إلى المستقبل بتطبيق نموذج تعليمي علمي في الدول العربية خلال السبعينات . وهذا النموذج معدل عن النموذج الذي وضعته الاونسكو للدول الآسيوية ؛ وهو يشتمل عـلى محاولات للتنبؤ بالاتجاه الذي يحتمل أن يتخذه التعليم في المنطقة العربية خلال العقد المقبل ، ولتقدير كلفه ، تنفيذاً للتوصيات الصادرة عن

بعض المؤتمرات السابقة المشار إليها . وقد ظهرت هذه الدراسة بعنوان « مستقبل التعليم النظامي في الدول العربية (١٩٦٨/٦٩ – ١٩٨٠/٨١)» وتضمّنت إحصاءات مفصّلة ؛ وصيغت فيهـــا الأهداف والفرضيات المتعلقة بتطوير التربية في المنطقة العربية استجابة لتطلعات البلدان العـــربية (١) .

وكان آخر ما صدر بهذا الخصوص تقريرا « اليكسو » أي : (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ، حول استراتيجية تطوير التعليم في البلاد العربية التي أعدّتها تلك المنظمة بين عامي (١٩٧٣) و (١٩٧٦) (٢) . وكذلك تقرير الاونسكو بعنوان « آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية » وهو الوثيقة الأساسية التي قدّمت إلى مؤتمر أبو ظبي الذي عُقد بين (٧) و (١٦) تشرين الثاني/نوفمبر (١٩٧٧) . وقد شدّدت فيه الاونسكو على ناحيتين أساسيتين : تحقيق الإنماء الريفي ، والعمالة الكاملة .

وعلى أساس الأمثلة التي أوردناها ، يبدو لنا أن متخذ القرارات السياسية والتربوية لا يستطيع أن يرى بوضوح موقع كل من الإصلاحات التربوية أو التعليمية المقترحة من قبل المنظمات أو الخبراء في إطار شامل للإصلاح التربوي ، يتضمّن الربط الوثيق مع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية . ولذلك فضّلنا أن نرسم إطاراً مبسّطاً شاملاً للإصلاح التربوي من أبسط مظاهره حتى أقصى أبعاده التي نستطيع أن نتصوّرها اليوم ، بحيث يتمكّن متّخذ القرارات في أي بلد أن يقيّم أيّ برنامج مقترَح للتغيير التربوي أو أيّ جزء منه من خلال المنظور الشامل المتكامل المعروض .

(١) الغنام ، ص ٥٠ – ٧٦ ، (١٩٧١) .
(٢) اليكسو (١٩٧٦) واليكسو (١٩٧٧) .

ولما كانت البلدان المتنامية لا تكوّن نمطاً واحداً ، ولا تخضع لقواعد متماثلة ؛ ولما كان التغيير التربوي فيها على درجة بالغـــة من التعقيـــد — كما شرحنا سابقاً — وخلافاً لما يظنّ بعضنا ؛ ولما كان استيفاء معالجة هذا الموضوع يقتضي بحثاً مستفيضاً لا مجال له في هذه الدراسة ، وضماناً للفاعلية ؛ فقـــد رأينا أن نكتفي باستخلاص عدد محدود من نماذج الإنماء التربوي لنعطي متّخذ القرارات أداة إجرائيـــة يسيرة الاستعمال ، يحدّد بواسطتها موقع مشاريعه في مسيرة الإنماء التربوي .

وعلى هذا الأساس راجعنا أكثر مشاريع الإصلاح التربوية الرسمية وغير الرسمية ، الغربيـــة والشرقية ، الواقعية والخياليـــة ، الرأسمالية والاشتراكية ، ثم أوقعناها في ثلاثة نماذج متمايزة إلى حد كبير على أساس قربها أو بعدها ، أو اندماجها بحياة العمل والإنتاج أو تجاوزها لهما. هذا هو المحكّ الرئيسي الذي اتخذناه معياراً أساسياً لكلّ تغيير أو إصلاح تربوي ، صغيراً كان أم كبيراً . ولا أظننا بحاجة ها هنا لسرد الأسباب الموجبة التي دفعتنا للاعتماد على هذا المحك معياراً أساسياً فريداً بحد ذاته ، لأنه من الأمور القليلة التي اتفق على تقديرها والسعي إليها ، الشرق والغرب ، المتنامي والمتقدم ، وسارا في تنفيذها ، كل من زاوية نظامه السياسي — الاقتصادي .

وقد سمّينا النموذج الأول « نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي » . وهو كما يدلّ عليه اسمه ، عبارة عن نسخة منقّحة عن النظام التعليمي الأكاديمي المعروف الذي استقرّ قبل الاستقلال ، وأحياناً كثيرة بعده

أيضاً ، في عدد كبير من البلدان المتنامية . وهو يحاول عن حسن نية أو عن قصد تضليل ، ألاّ يتقدم بالتعليم إلى حد الارتباط – ولو جزئياً – بحياة العمل والإنتاج ، بل يحصر تقدمه في مضمار تطوير أهدافه وأساليبه وطرائقه ووسائله ضمن الخط الأكاديمي نفسه ، معتمداً على تغييرات كثيرة لا تغير شيئاً في التعليم من حيث الجوهر . وقد سبقت الإشارة إلى نقده على لسان العديد من الاختصاصيين الذين استشهدنا بهم.

وسمّينا النموذج الثاني : « نموذج الإنماء التربوي المنتج » ، لأنه بالفعل يمدّ جسوراً بين نظام التعليم ونظام العمل والإنتاج في المجتمع . وقد تكون الخبرات العملية أو المنتجة محدودة في بعض الحالات التي يضمّها هذا النموذج ، لكنها قد تصل في حالات أُخرى إلى وضع متقدم من الفعالية الناتجة عن الربط الوثيق المتكامل بين ما يجري في المدارس وسائر المؤسسات التعليمية النظامية وغير النظامية من جهة ، وبين ما يقوم به المواطنون من نشاط اقتصادي واجتماعي . ومن أبرز قمم هذا النموذج الاستجابة لحاجات العمالة الكاملة المنتجة ، في إطار اجتماعي أقرب إلى العدالة .

ولكن هذا النموذج لا يصل إلى حد دمج التربية بالحياة الفعلية دمجاً كاملاً بحيث يصعب التمييز في مسار الحياة اليومية بين ما يقوم به الإنسان ليتعلّم ، وما يقوم به لينتج أو يرفه عن نفسه . ولذلك اقترحنا أيضاً نموذجاً ثالثاً ، كنموذج أمثل لم يتحقق بعد تحققاً متكاملاً في أي بلد من البلدان . وذلك لنستكمل صورة الإصلاح التربوي الذي لا يصبح في هذه الحال مندمجاً اندماجاً كلياً في إصلاح العمل والإنتاج فحسب ، بل يغدو أيضاً متمازجاً مع إصلاح شتى مجالات الحياة الإنتاجية والترويحية والجمالية والروحية . ولذلك سمّيناه « نموذج الإنماء الثقافي الشامل » ، وأسقطنا من تسميته كلمتي تربية وتعليم ، وكلمتي عمل وإنتاج ، إسقاطاً نهائياً ، واستبدلناها كلها بمفهوم أشمل وأعمق

هو مفهوم (الحضارة) أو الثقافة بالمعنى الانثروبولوجي ، أي خلاصة كل ما ينتجه الإنسان من شؤون معنوية وأشياء مادية .

والمقصود ضمن هذا النموذج أن الإنسان إذا وصل إلى هذه الدرجة من الإنماء تتدامج وتتكامل في حياته وحياة البشر أجمعين ، شتى وجوه الحياة المنتجة وغير المنتجة في انسجام تام ؛ يحقق لجميع الناس بدون استثناء الحياة المنشودة التي كان يحلم بها الفلاسفة والمفكرون عبر العصور . وهنا باختصار : تصبح التربية والتعليم والعمل والإنتاج – بالإضافة إلى غيرها من أُمور الحياة – مناشط تجريبية ابتكارية حقة ، تتجاوز مسألة تأمين الحياة المادية الكريمة اللائقة للجميع إلى الارتقاء بالكائن البشري إلى معارج إنسانية جديدة كل الجدة لم يسمع بها من قبل .

وهكذا يصبح بإمكان من يدرس هذه النماذج الثلاثة للإنماء التربوي ، أن يختار البديل المناسب لبلده ضمن الظروف الخاصة التي يعيشها ذلك البلد ، والمرحلة التي بلغها في تطوّره . وغني عن البيان أن النموذج المختار قد لا يكون منطبقاً تماماً على أحد هذه النماذج بالذات ؛ بل يكون في الواقع مزيجاً فريداً من بعضها ؛ وفاقاً للحاجة المعينة في القطر المعين . كما يمكن لمتخذ القرارات السياسية والتربوية ، أن يستمد من خط هذه النماذج أيضاً محكاً واضحاً يقيس به ما يقترحه هو ، أو ما يعرض عليه من مشاريع إصلاحية للتربية ، فيعرف ما لها وما عليها من زاوية العمل والإنتاج وتكامل وجوه الحياة الإنسانية ، وقد سبقت الإشارة إلى ذلك .

كما تجدر الإشارة مرة أُخرى إلى أن البلدان المتنامية ، عليها ان تعتمد على كل الموارد التي تستطيع استخدامها من بشرية ومادية في سبيل تحقيق إنمائها الشامل الذي يرتضيه نظامها السياسي – الاقتصادي .

وفي هذا المجال ليس من اللازم اللازب عليها أن تمرّ في تجربة الحضارة الغربية بكل ما فيها ، وما كان فيها من ثغرات وأخطاء وترددات ، بل يمكنها أن تختطّ لنفسها نهجاً مختصراً أدنى إلى الغايات الإنمائية المقصودة ، وذلك طبعاً بمقدار ما تسمح لها أوضاعها الداخلية بذلك ، وبمقدار ما تساعدها الأوضاع الدولية على ذلك . وفيما يلي نماذج الإنماء التربوي المطروحة .

الفصل الرابع

- ٤ -

البـــديل الأوّل
نموذج الإنماء التعليمي الاكاديمي

٤ . ١ . — أوّلاً : وصفه

٤ . ١ . ١ . — أهداف نموذج الإنماء الأكاديمي :

يطرح هذا البديل نفسه كحلّ لمعظم المشكلات التربوية التي تحدثنا عنها في الجزء الأول من هذه الدراسة . ولكن الواقع يظهر أن للمشكلة الواحدة إمكانات حلول كثيرة تختلف باختلاف الزاوية التي ننظر منها إلى المشكلة والوظيفة الاجتماعية التي تقوم بها أو يمكن أن تقوم بها هذه المشكلة ، من خلال تفاعلها مع العناصر المختلفة للنظام الاجتماعي — الاقتصادي — السياسي ، وموقعها التربوي والإيديولوجي ضمن استراتيجية السياسة التعليمية للبلد . وهذا ما يفسر تعدد البدائل التي تنطلق تقريباً من المشاكل نفسها .

وبديلنا الأول هو ما سمّيناه « نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي» وما سنشير إليه بالإنماء الأكاديمي من الآن فصاعداً ، وهو ينظر إلى المشكلات التربوية التي تعاني منها البلدان المتنامية (الأمية ومحوها ، تعميم التعليم ، أنواع التعليم ومناهجه وطرائقه والإهدار المدرسي ...) على أنها مشكلات تربوية بحتة ، وتربوية فقط لا غير . وهي تظهر وتتفاقم بسبب وجود نقص ما أو علّة في أحد عناصر النظام التعليمي

(أي في المناهج أو الطرائق أو الامتحانات أو في المعلم أو التلميذ نفسه)، وبالتالي فعلاج هذه المشكلات يقتصر على التفتيش عن النقص أو العلة في النظام التعليمي نفسه ومن ثم إصلاحها.

ومن هنا كان التشديد في هذا البديل على أهمية علم النفس اقتناعاً من أنصاره بأن الحلول التربوية يمكن أن تنجح بمعزل عن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها. وهذا ما يجعله يقتصر على الإنماء الأكاديمي النظري الذي هو في الواقع سراب إنماء. إذ أنه لا يمكن معالجة النظام التربوي على أنه ميزانية، أو مراحل أو طرائق تدريس فقط. ولكي نسيطر فعلاً على جميع المعلومات التي تتعلق به، وكي نكتشف أسراره، يجب النظر إليه بشكل شامل: فالعناصر التقنية الخاصة بالمدرسة قد تنتظم بطريقة تختص بهذه المؤسسة، ولكن ضمن نمط النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للبلد. فكذا مجتمع يفرز كذا مدرسة (١).

ولا شك في أن أهداف هذا البديل المعلنة وشعاراته التي يفتخر بها قد تعطي مردوداً حسناً، وقد تحلّ المشاكل فعلاً لو حققت كما هي مكتوبة وكما هو مصرَّح بها. فديمقراطية التعليم وتعميمه وتكافؤ الفرص هي الأهداف الرئيسة المعلنة لهذا البديل. وهي أهداف عامة يتفق على أهميتها وصحتها جميع المربّين. ولكن الشكّ يبقى حول ماذا تعني عملياً هذه الأهداف وحول العمل الجدي على تحقيقها. وهذا ما سنحاول أن نتبينه من خلال الإجراءات التي يستخدمها هذا البديل لتحقيق هذه الأهداف السامية التي يدّعيها لنفسه، والتي ترمي جميعها إلى إعداد المواطن الصالح. إن كل تجديد أتى به هذا البديل كان من وجهة نظر أنصاره بمثابة حلّ لمشكلة تربوية متفاقمة من ناحية، وكخطوة ثابتة في طريق تحقيق أهدافه.

---

(١) Juquin, p. 7,8, 1973.

فما هي الإصلاحات أو التجديدات التي أدخلها هذا البديل على النموذج السابق كما وردت أو ترد عادة في النصوص ؟ إننا نعرضها الآن دون أن نعلّق عليها ، مفترضين حسن النية في هذا الإصلاح والتجديد ، على أن نقيّمها بناء على تحليل الواقع التعليمي ، ونتحدث عن حدودها وشروطها فيما بعد .

٤ . ١ . ٢ . — تعميم التعليم : إلزاميته ومجانيته في نموذج الإنماء الأكاديمي :

لعل أهم التجديدات التي يطرحها هذا البديل بالنسبة للنموذج الأكاديمي التقليدي مسألة تعميم التعليم الابتدائي ومجانيته . فضمن إطار بديل « الإنماء الأكاديمي » يدخل مبدئياً جميع التلاميذ الذين هم في سن الدراسة إلى المدرسة ، ويستفيدون من التعليم مجاناً حتى نهاية المرحلة الابتدائية على الأقل . ويطول مكوث التلاميذ الإجباري والمجاني في المدارس باختلاف موارد الدول التي اعتنقت أو ستعتنق هذا البديل . وغالباً ما يرافق الإلزامية والمجانية ضمن هذا البديل نظام توزيع منح دراسية من أجل تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الطبقات المختلفة ، فيستفيد مبدئياً من المنح الدراسية أبناء الطبقات المحتاجة ، لمساواتهم بأبناء الطبقات الميسورة . كما يرافق ذلك أحياناً نظام للقروض يستفيد منه مبدئياً من يودّ متابعة دراسته الجامعية . وفي بعض الأحيان تعطى مساعدات عينية للتلاميـــذ كالكتب والقرطاسية والألبسة المدرسية ، وما أشبه ذلك .

٤ . ١ . ٣ . — أنـــواع التعلـــيم في نموذج الإنماء الأكاديمي :

لقد حافظ هذا البديل على الاستقلال الكامل لكل نوع من أنواع التعليم السائدة في النموذج السابق ، أي النموذج الأكاديمي

التقليدي ، وخاصة الفصل الكامل بين النظري والعملي . والجديد الذي أدخله هو توسيع التعليم المهني بعض الشيء ، بحيث يستوعب عدداً أكبر من التلاميذ دون المساس بجوهره . وكذلك توسيع التعليم العلمي النظري مع الإبقاء على القيمة السائدة ، ألا وهي : دونية العمل اليدوي بالمقارنة مع العمل النظري الفكري . وهناك تجديد آخر في هذا الصدد ألا وهو تفريع التعليم إلى فروع كثيرة ومختلفة ، بقصد الاستجابة لميول الطلاب المختلفة ، وبقصد الاستفادة إلى أقصى حد من قدرات كل تلميذ .

٤ . ١ . ٤ . — مراحل التعليم في نموذج الإنماء الأكاديمي :

وإن أهم التجديدات التي أدخلها هذا البديل على مراحل التعليم ، هي استنباط مرحلة جديدة تهتم بالتلاميذ قبل دخولهم المدرسة الابتدائية ، بقصد توحيد الشروط الاجتماعية الثقافية المحيطة بالأطفال في هذه المرحلة ، مهما كانت انتماءاتهم الطبقية الاقتصادية ، وبالتالي الوصول إلى عزل تأثير هذه العوامل الاجتماعية — الثقافية عن التحصيل المدرسي . وهذا يعني تأمين تكافؤ فرص دراسية متكافئة لجميع الأطفال . وذلك بالإضافة إلى النظرة الجديدة لمفهوم كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة .

فالمرحلة الابتدائية لم تعد لتعليم أبناء الشعب القراءة والكتابة والحساب فقط ، بل أصبحت تهدف إلى تحضير المرحلة الثانوية التي يجب على جميع التلاميذ الدخول إليها مبدئياً ، وإلى تفتيح شخصية الولد ومساعدته على تحقيق ذاته الطفلية على أكمل وجه ، وإعداده ليكون مواطناً صالحاً فيما بعد .

أما المرحلة الثانوية الأولى فهي المرحلة الفضلى لملاحظة واكتشاف ميول التلميذ واتجاهاته واستعداداته وقدراته ، بقصد توجيهه الوجهة الملائمة لشخصيته ، وإرشاده إلى أفضل أنواع التعليم التي تتناسب مع قدراته وتطلعاته المستقبلية . أما المرحلة الثانوية العليا فباتت المرحلة التي تحضّر الطالب للاستقلال والاعتماد على النفس ، فتسلحه بالخبرات والمعارف النظرية اللازمة لمتابعة دراسته العالية إذا أراد ذلك ؛ أما المرحلة الجامعية فلم يطرأ عليها أي تعديل يُذكر في هذا البديل سوى بعض التوسع الافقي في التعليم الأدبي النظري أو اللفظي .

٤ . ١ . ٥ . — المنـــاهج
في نموذج الإنماء الأكاديمي :

الجديد الذي يدخله هذا البديل في ميدان المناهج يظهر بالدرجة الأولى على صعيد اللغة الوطنية ؛ إذ تستبدل باللغات الأجنبية ، التي هي غالباً لغة المستعمر ، اللغة الوطنية ، وتدرّس بواسطتها جميع المواد الدراسية . أما فيما يتعلق بمناهج المواد الاجتماعية فتدمج جميعها في مادة واحدة تسمى « الدروس الاجتماعية » في البلدان الانكلو — سكسونية ، أو « نشاطات اليقظة » في البلدان الاوربية . ويركّز هذا الدمج على مبدأ « مراكز الاهتمام » التي منها ينطلق تعليم التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع ... وكذلك العلوم البحتة تدمج تحت لواء « العلوم العامة » أو « العلوم المتكاملة » ، وترتكز على مبدأ الوحدة التعليمية ، وفيها تدرّس الظاهرة الواحدة من زوايا العلوم المختلفة (رياضيات ، كيمياء ، فيزياء ، علوم طبيعية) . كما تخصّص المناهج في هذا البديل قسماً أكبر للرياضة البدنية والأشغال اليدوية والتدبير المنزلي والفنون كالرسم والموسيقى . وغالباً ما يترك قسم من المنهاج فارغاً . وذلك وقت فراغ يستخدمه التلاميذ بمعاونة المعلم لإنجاز ما يريدون إنجازه من مشاريع ترفيهية أو ثقافية أو نزهات أو رحلات أو زيارة

متاحف أو حضور مسرحيات . وبشكل عام ؛ يقتصر التغيير في المناهج ضمن إطار هذا البديل على تغيير أسماء الشعراء والأدباء ، واستبدال نص بآخر ، ونظرية بأخرى ، أو إضافة موضوعات جديدة تكون من طبيعة الموضوعات القديمة ؛ فتظهر إذ ذاك ظاهرة الموسوعية والحشو باقية في مناهج هذا البديل .

٤ . ١ . ٦ . — الطـــرائق

في نموذج الإنماء الأكاديمي :

ولعل محور التجديد الذي يقدمه هذا البديل يدور حول الطرائق . فهو يتجه إلى استخدام الطرائق الناشطة التي تعتمد على البحث والمناقشة في الصف ، وعلى نشاط التلميذ وإيجابيته واشتراكه الفعلي في عملية التعلم . فالتلميذ هنا يقاسم المعلم دوره وفعاليته . فالمعلم لم يعد الحاكم بأمره في الصف ، والتلميذ لم يعد آلة تسجيل سلبية . ومعظم الطرائق المعتمَدة تحاول النزول إلى المحسوس والانطلاق منه إلى التجريد ، بعكس ما كان يحصل سابقاً ؛ فبعض تعليم العلوم ينطلق من تجربة يقوم بها المعلم أمام التلاميذ في المختبر بقصد إيضاح النظرية العلمية . وبالإضافة إلى التركيز على نشاط التلميذ في الصف ، هناك اهتمام بفردية التلميذ وإبداعه الشخصي ، ومن هنا استخدام طريقة « مراكز الاهتمام » وطريقة « المشروع الفردي » في هذا البديل . كما يستخدم هذا البديل الطريقة السمعية — البصرية والتعليم المبرمج . ولعل هاتين الطريقتين اللتين تعتمدان على التكنولوجيا التربوية تشكلان الدعامة الأساسية التي يتبجّح بها هذا البديل . ويحرص عند تطبيق جميع الطرائق التي تحدثنا عنها ، أن تؤخَذ بعين الاعتبار معطيات التلميذ الذهنية والجسدية ؛ فتراعى الفروق الفردية والحاجات النفسية ، ويشدد على فردية التلميذ من أجل استثمار جميع طاقاته في التحصيل المدرسي . ويمثل المرشد النفسي هنا دوراً مهماً في تحديد إمكانات الولد ، وبالتالي

نوع التعليم والطريقة التي تلائمه . وفي هذا البديل تجارب وأبحاث مستمرة بقصد تحسين طرائق التعليم بشكل يتناسب مع مشاكل التربية المستجـــدّة .

٤ . ١ . ٧ . — الوســائل والتجهيزات في نموذج الإنماء الأكاديمي :

ويرتبط التجديد في الوسائل والتجهيزات بالتجديد الذي طرأ على الطرائق . ففي هذا البديل نجد بعض المختبرات المجتزأة في بعض المدارس الكبيرة ، كما نجد فيضاً من وسائل الإيضاح التقليدية كالصور والخرائط وبعض الوسائل الحديثة كالفانوس السحري والوسائل السمعية — البصرية وآلات التسجيل . أما على صعيد التجهيزات ؛ فنجد بالإضافة إلى الأبنية الجديدة المصمّمة خصيصاً للمدارس ، الطاولات الفردية المستقلّة التي تسمح للطالب أن ينقل مكانه في الصف بحرّية كاملة ، وللمعلم أن ينظّم صفه ويوزّع تلاميذه في أمكنة تتناسب مع ما تقتضيه الطريقة التي يطبقها . وبالإضافة إلى كل هذا ؛ نجد الصالات المخصّصة للمسرح والسينما والمكتبات ، هذا فضلاً عن الملاعب والتجهيزات الرياضية الحـــديثة .

٤ . ١ . ٨ . — الامتحانـــات في نموذج الإنماء الأكاديمي :

ولعلّ العنصر الذي لم يطرأ عليه أيّ تجديد يُذكر في بديل الإنماء الأكاديمي هو الامتحانات . فهي ما زالت كما كانت عليه من حيث الشكل والمضمون . فلا تزال نظرية أكاديمية تعتمد على الاستظهار وإتقان اللغة . والصفة التي تميّز الامتحانات هنا كونها كثيرة العدد ورسمية المظهر تُتَوَّج بشهادات يحتكر إمكان منحها التعليم الرسمي في معظم الأحيان . فالدولة وحدها تستطيع أن تقرّر إذا كان التلميذ

أهلاً لمتابعة دروسه أم لا ، عن طريق الامتحانات الرسمية التي تخضعه لها ، والشهادات الرسمية المرتبطة بها . ولعلّ الشيء الجديد الوحيد الذي طرأ على امتحانات بديل الإنماء الأكاديمي هو دعم الامتحانات التقليدية التي تحدّثنا عنها سابقاً بامتحانات من نوع جديد وذات مظهر حديث وعلمي برّاق ، هي روائز الذكاء والشخصية وسائر روائز الشخصية ، فضلاً عن روائز التحصيل المدرسي المسماة « روائز موضوعية » .

٤ . ١ . ٩ . — التأخُّر المدرسي والرسوب في نموذج الإنماء الأكاديمي :

يعتبر هذا البديل التأخر المدرسي والرسوب عبارة عن مشكلة خاصّة مرتبطة بالتلميذ صاحب المشكلة نفسه . لذلك نراه يطرح حلولاً عدّة لهاتين المشكلتين ؛ تنطلق جميعها من مبدأ الفروقات الفردية ونسبة الذكاء عند الفرد . فمن هذه الحلول مثلاً إنشاء صفوف خاصة للمتأخرين والراسبين، مقابل صفوف للمتفوقين الأذكياء ؛ يتمّ التدريس في كل منها بشكل مكثّف وبطرق تربوية حديثة ومختصّة تحت إشراف اختصاصي في علم النفس التربوي ، وذلك من أجل حل المشاكل النفسية لهؤلاء التلاميذ وإعادة الاعتبار لهم ، عن طريق محاولة دفعهم للحاق بزملائهم ، أو تدريبهم على مهنة تتلاءم مع إمكاناتهم ، العقلية وتمكنهم من كسب عيشهم بكرامة وشرف .

٤ . ٢ . — ثانياً : شروطه

إن هذا البديل هو بمثابة تلميع جيد لواجهة الواقع التربوي السائد أساساً في البلدان المتخلفة والمتنامية . ولعل أفضل السبل لتحديد شروط نمو هذا البديل هو النظر في الوضع الراهن للبلدان التي تعتمد حالياً نظاماً تربوياً مستمداً أو قريباً من بديل الإنماء الأكاديمي ،

أو البحث عما إذا كانت البلدان المتقدمة قد اعتنقت هذا البديل ، وفي أيّ مرحلة من مراحل تطورها ، وضمن أية ظروف .

فالنظام السياسي الأفضل لنموّ بديل الإنماء الأكاديمي هو المجتمع الرأسمالي المتنامي أو نصف المتقــدم حيث لا يزال يزدهر الاستغلال والامتيازات الطبقية ، وحيث تظهر بعض ضمانات اجتماعية أولية ، وحيث تطغى البيروقراطية ، ويتضخّم نظام الخدمات ، وتتفاقم مشكلة البطالة ، وبخاصّة حيث يبدأ النظام السياسي يشعر بضعف مقاومته للهزّات الاقتصادية والضغوط الشعبية التي تطالب بالإصلاح . لأن النظام يستنجد حينئذ ببدائل إصلاحية خدّاعة تظهر الإصلاح ، وتبطن المحافظة على ما هو قائم . وبديل الإنماء الأكاديمي هو أحد هذه البدائل الإصلاحية المضلّلة على الصعيد التربوي . إذ أنه في نظام كالذي وصفناه « يظل الإصلاح أكثر فأكثر محدودية وغموضاً وتأرجحاً ، لأن مثل هذا الإصلاح يحمل في ذاته حدود النظام الرأسمالي وغموضه وعدم استقراره » (١) .

٤ . ٣ . – ثالثــاً : تقييمــه

٤ . ٣ . ١ . – قيمة مجانية التعليم وإلزاميته في نموذج الإنماء الأكاديمي :

لا شك في أن البلدان التي تعتنق ، أو تودّ أن تعتنق ، مثل هذا البديل التربوي ، إما أن تكون غير مطلعة على حقيقة أهدافه ومراميه البعيدة ، فتنبهر بوهج شعاراته المعلنة ثم يخيب أملها عند نقطة الوصول ؛ وإمّا أن تكون قد اختارته عن سابق قصد وتصميم وكامل معرفة بخفاياه

(١) Juquin, p. 13, 1973.

وأسراره ، لأنها لا تنوي إذ ذاك القيام بإصلاح فعلي ، بل تريد البقاء عند حدود الإصلاح اللفظي الذي ينفّس المطالب الشعبية دون أن يحققها . ومن المؤسف أن عدداً كبيراً من البلدان قد وقع في فخّ هذا البديل الخدّاع .

إن جميع التجديدات التي أدخلها ــ أو يدخلها ــ هذا البديل انطلاقاً من اعتباره أن جميع المشاكل التربوية هي نتيجة طبيعية لعلة ما في المؤسسة التربوية ، أو في دورة عملها ، تبقى تجديدات سطحية ولفظية ترتبط فقط بالعملية التعليمية دون أن تتعداها ، ودون أن تمسّ جوهر النظـــام التعليمي . وبالتالي فهي ليست سوى خدعة برّاقة ، المقصود منها إيهام الشعب بالاهتمام بأموره اليومية وبمستقبل أولاده . وذلك من أجل كسب رضاه لما يقدّم هذا الرضا من غطاء سياسي للحكم. فلو أخذنا كل التجديدات التي تحدثنا عنها في بدء هذا الفصل ، وحاولنا كشف الايديولوجية الكامنة وراءها وديناميكيات عمل هذه الايديولوجية ، لوجدناها متغلغلة في كل عنصر من عناصر النظـــام التعليمي .

فمجانية التعليم التي يؤمّنها هذا البديل ، هي في الواقع حق شكلي يستطيع الإفادة منه كل أبناء الشعب ، ولكن تبقى مجانية التعليم عملياً باهظة الثمن على بعض الفئات . (ولعل أفضل من عالج هذا الموضوع هو « جاك حلاق » في كتابه « من يستفيد من المدرسة ») ، يقول المثل : « في مثل هذه الحياة ، لا يُعطى شيء مجاناً » و « التربية لا يمكن أن تكون مجانية مئة بالمئة ، حتى خلال فترة التعليم الإلزامي المجاني . فالأهل يتحمّلون حسب الحالات المختلفة ، بعض مصاريف التعليم ، وقسماً من مصاريف رعاية أو « صيانة » أبنائهم ، ومجمل مصاريف انعدام الربح » (١) . فمصاريف الصيانة (كشراء الألبسة

(١) Hallak, p. 14, 1974.

المدرسية ، والنقل ، والقرطاسية ...) والتي غالباً ما تهمل في إحصائيات اقتصاد التربية ، تشكّل مبلغاً تختلف أهميته ووقعه الاقتصـــادي باختلاف حجم مدخول العائلة .

ففي دراسة قامت بها مؤسسة (ايريدو) في فرنسا سنة (١٩٧٢) شملت (٦٠٠) عائلة ، ظهر أن المصاريف المدرسية التي تتحمّلها العائلة تختلف باختلاف مراحل التعليم ، ورغم أنها ضعيفة نسبياً بالمقارنة بالمصاريف الجارية لكنها تشكّل نسبة (٢٠٪) من هذه المصاريف في بعض مستويات الدراسة ، مع الملاحظة أن المبلغ الذي تصرفه العائلات الفرنسية مثلاً في الشهر الأول للمدرسة يأخذ حجماً وأهمية كبيرين باختلاف الطبقة الاجتماعية . فقد أظهرت الدراسة نفسها أن (٦٠٪) من العمال الفرنسيين يقبضون (١٧٥٠) فرنكاً فرنسياً شهرياً ، وأن دخول أولادهم إلى المدرسة يكلفهم من (٥) إلى (١٠٪) من راتبهم عن كل ولد يدخل المرحلة الابتدائية ، ومن (١٥) إلى (٢٠٪) عن كل ولد يدخل الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية ، ومن (٢٠) إلى (٥٠٪) عن كل ولد يدخل الحلقة الثانية من المرحلة الثانوية . أما بالنسبة لأصحاب المهن الحرّة والموظفين الكبار الذين يتقاضون رواتب بحدود (٧٠٠٠) فرنك فرنسي ، فلا يكلّفهم الولد الذي يدخل الحلقة الثانية من المرحلة الثانوية سوى (٥٪) من راتبهم . ومن هنا « إن مصاريف الصيانة التي تدفعها العائلة — والمهملة عادة في الإحصائيات — هي بعيدة الأثر فيما يتعلق بحجم الذهاب إلى المدرسة » (١) .

أمّا كلفة ضياع فرصة الإنتاج (Opportunity Cost) ، أو بالأحرى « انعدام الربح » — وهو المبلغ الذي كان يمكن أن يكسبه الولد لو اتجه إلى سوق العمل بدل أن يذهب إلى المدرسة — فيشكّل عاملاً أساسياً في رفع كلفة مجانية التعليم بالنسبة للأهل . « وليس من

(١) Hallak, p 18, 1974.

باب الصدفة أن يطرح مبدأ زيادة عدد سنوات التعليم الإلزامي على بساط البحث في بعض الدول الصناعية أو المصنعة ومن قبل بعض الفئات الاجتماعية » (١) .

ففي بعض البلدان مثـلاً (النروج ، المكسيك وفنزويلا) ، يشكّل انعدام الربح ضعف كلفة التعليم . وهو يساوي تقريباً الدخل القومي للفرد . فهكذا نستطيع القول : إنه بالنسبة لعائلة نروجيـة أو مكسيكية أو فنزويلية ، يشكّل بقاء ولد واحد في المدرسة الثانوية أو في الجامعة حرماناً لهذه العائلة من مبلغ يساوي من (٥٠) إلى (١٠٠٪) من دخلها العام (٢) .

وبعد التعليم الإلزامي — وخاصة في التعليم العالي — لا أهمية لمجانية التعليم حقيقة إلاّ بالنسبة للذين يستطيعون أن يتصوّروا مسبقاً مردود التعليم ، ويستطيعون ، أو على الأقل يوافقون ، على تغطية مصاريف فترة انعدام الربح (٣) .

فالفئات الاجتماعية التي تتمتع بمعدل دخل مرتفع ؛ تستطيع وحدها أن تترك أولادها يتابعون دروسهم دون أن تشعر كثيراً بآثار « انعدام الربح » على مدخولها . أما بالنسبة للأكثرية فالوضعية تختلف عن ذلك ، لأن الراتب الذي يمكن أن يكسبه الولد يؤثر في دخل العائلة . وهكذا فالمدرسة التي يفترض فيها أن تكون مجانية يكلّف ارتيادها غالياً جـداً (٤) .

(١) Hallak, p. 19, 1974.

(٢) Hallak, p. 21, 1974.

(٣) Hallak, p. 19, 1974.

(٤) Hallak, p. 21, 1974.

فالمجانية بشكل عام لا قيمة لها إلاّ بالنسبة للذين يستطيعون الإفادة منها ، وهي غالباً ما تفيد الفئات الأقل فقراً ، وبالتالي الأقلّ حاجة للإفادة منها .

وفيما يتعلق بتوزيع المنح وإعطاء القروض بقصد التخفيف من حدّة العامل الاقتصادي في تحقيق تكافؤ الفرص أمام التعليم وخاصة التعليم الثانوي والعالي ، فالنتيجة تبقى سلبية . ففي الدانمرك مثلاً : رغم أن الحكومة قد زادت ميزانية المنح بين (١٩٦١) و (١٩٦٢) إلى أربعة أضعاف ما كانت عليه في السابق ، لم يرتفع معدل الطلاب أبناء العمال إلاّ من (٩) إلى (١٠٪) بين (١٩٥٩) و (١٩٦٤) ، وليس من المؤكّد أن هذا الارتفاع سببه « زيادة المنح » (١) .

فتوزيع المنح غالباً ما يكون لصالح الفئات التي ليست بحاجة إليها . « فلو كان كل ما هو مطلوب للدخول إلى التعليم العالي تمويل الدروس والمصاريف الباقية ، لكانت القروض والمنح تستطيع تسهيل تحقيق تكافؤ الفرص ، ولكن لسوء الحظ إن الوصول إلى الجامعة يتطلب المرور بالمراحل الثانوية والبقاء فيها وإتمامها . فبين السن (١٠) و(١٨) تكون الدودة قد دخلت الثمرة ، ويكون أولاد الفئات غير الميسورة قد تركوا المدرسة » (٢) .

وفيما يخصّ زيادة عدد سنوات التعليم الإلزامي ، فذلك لا يغير شيئاً من الظروف والأسباب التي أدت أصلا إلى عدم تكافؤ الفرص . وأن عملية إطالة مدة سنوات التعليم الإلزامي هي « عبارة عن إبقاء التلاميذ الذين كانوا يتسرّبون أو يتركون الدراسة مدة أطول في المدرسة .

(١) Hallak, p. 37, 1974

(٢) Hallak, p. 38, 1974·

وهذه العملية لا تصيب إلاّ أولئك الذين كانوا يعتبرون التعليم إرغاماً لهم للبقاء في المدرسة ، وليس أولئك الذين كانوا يعتبرون التعليم حقاً من حقوقهم والذين كانوا سيبقون في المدرسة على كل حال . وأحياناً تكون إطالة التعليم عملياً عبارة عن تأجيل خروج أبناء الفئة الفقيرة من المدرسة إلى العمل لمدة سنة أو أكثر ؛ وذلك لأن سوق العمل لا يستطيع استيعابهم في الوقت الحاضر » (١) .

٤ . ٣ . ٢ . — قيمة تنويع التعليم في نموذج الإنماء الأكاديمي :

إن التوسع الأفقي الذي أدخله هذا البديل على التعليم المهني فرضه من ناحية ، التقدم التكنولوجي الصناعي الذي يتطلب عمالاً مَهَرَة ومؤهلين ، ومن ناحية أُخرى تعميم التعليم وإلزاميته . فالتقدم التكنولوجي الصناعي الذي فرضته المنافسة الحرّة ، جعل أرباب العمل في حاجة إلى عمال مؤهلين بعض التأهيل المهني الذي يسمح لهم باستخدام بعض الآلات من أجل إنتاج أكبر وأسرع . ومن هنا كانت الحاجة قائمة على فتح المدارس المهنية . ولكن ليس هذا هو السبب الوحيد لذلك . فتعميم التعليم وإلزاميته فرضا على النظام التعليمي أحياناً ؛ خلق فروع مهنية جديدة كي تستوعب التلاميذ الذين لا يريد النظام السياسي أن يتابعوا في الفروع العامة التي قد تقودهم إلى التعليم العالي .

وصحيح « أن انتشار المعرفة لا يستطيع وحده أن يضع حداً للظلم الاجتماعي ، ولكنه يسهل المعركة ضده . ومن هنا كان ميل الطبقة المسيطرة الدائم متجهاً للحدّ من انتشار هذه المعرفة » (٢) ،

---

(١) Baudelot et Establet, p. 37–38,,1972.

(٢) Belloin, pp. 30–31, 1973.

أو بالأحرى السماح بانتشار المعرفة بالقدر الذي يحتاجه الاقتصاد ، وفي أوساط اجتماعية معيّنة . ولذلك فالتوسع في الفروع المهنية وخلق فروع جديدة لم يبدلا شيئاً من هيكلية تنظيم علاقة أنواع التعليم بعضها ببعض ، ووظيفة كل نوع من هذه الأنواع ضمن النظام التعليمي العام .

وفي الواقع هناك مدرستان منفصلتان مرتبطة كل واحدة منهما بنوع من أنواع التعليم ؛ فهناك مدرسة التعليم النظري ، ومدرسة التعليم المهني .. وهما مستقلتان استقلالاً تاماً ، ومختلفتان من حيث المضمون الايديولوجي ، وأشكال نقل هذا المضمون إلى التلاميذ ، ومن حيث غاياتهما ؛ فهما مرصودتان لطبقتين متناقضتين : طبقة الفقراء وطبقة الأغنياء ، وتعدّان التلاميذ إلى نوعين متناقضين من العمل : الأولى تخرّج أرباب العمل ؛ بينما تخرّج الثانية العمال . ومهما حاولت الإصلاحات التربوية أن تمدّ جسوراً وهمية بين هذين النوعين من التعليم ، فهذه الجسور هي الدليل الساطع على أن هناك هوّة سحيقة بين النوعين ، وأن اجتيازها أمر شبه مستحيل . ولا داعي هنا لأن نكرّر ما جاء في الفصل الأول عن الوظيفة الاصطفائية التي تتسبب بها ظاهرة تقسيم التعليم إلى عملي ونظري ، وعلمي وأدبي .

٤ . ٣ . ٣ — قيمة مراحل التعليم في نموذج الإنماء الأكاديمي :

إن استنباط « مرحلة الروضة » في هذا البديل ، يرمي نظرياً إلى الحدّ من تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في تحديد المستقبل الدراسي للولد ، عن طريق الاهتمام به منذ السن الثانية من عمره ، وأبعاد تأثيرات البيئة الاجتماعية — الثقافية فيه ، وذلك بقصد بلوغ المساواة بين جميع الأطفال أبناء الطبقات المختلفة ، وتأمين فرص متساوية لهم جميعاً ؛

انطلاقاً من المبدأين التاليين :

(أ) الأهمية التي يعطيها علماء النفس لمرحلة نموّ الولد بين الثانية والسادسة من عمره ، وما يترتب على هذه المرحلة من ضرورات تربوية متناسبة مع خصائص الطفل ، على صعيد تفتيح شخصيته وتدريبه على الحياة الاجتماعية ، وبخاصّة فيما يتعلق بتنمية ملكة اللغة عنده ، والتي غالباً ما تكون السبب الرئيسي في الرسوب المدرسي فيما بعد . وبعبارة أُخرى العمل على وقاية الطفل من احتمال سوء التكيُّف الذي يمكن أن يظهر عنده فيما بعد خلال المراحل التعليمية اللاحقة .

(ب) إن الرسوب في المرحلة الابتدائية يتقرّر قبل دخول الولد إلى هذه المرحلة . فالمقصود من إنشاء مرحلة الروضة هو التقليل من حجم الرسوب المدرسي في المدرسة الابتدائية .

وباختصار : إن إنشاء مرحلة الروضة للطبقات المعوزة هو عبارة عن محاولة تربوية لتعويض النقص الناتج عن المستوى الثقافي والاجتماعي في البيئة الفقيرة . ولكن هذه المحاولة لم تعط ثمارها المرجوّة ، كما أظهرت الدراسة التي قام بها عدة باحثين فرنسيين بعنوان : « لماذا مرحلة الروضة » (١) .

فالمشكلات الاجتماعية الثقافية لا يمكن حلها بوسائل تربوية ؛ وقد ظهر واضحاً أنه « لا يكفي استنباط وسائل مادية ، وإيجاد تقنيات تربوية فعّالة لحلّ مشكلة ، هي في الأساس مشكلة سياسية — اجتماعية ، وتتطلّب حلولاً من طبيعتها نفسها » (٢) .

(١) Zoberman et al, pp. 109–128, 1974.

(٢) Gaussen, F., "Le Monde", 28 Avril, p 9, 1973

وسنرى فيما بعد وضعاً مشابهاً ونتائج مماثلة للبحوث التي أُجريت أيضاً بهذا الخصوص في الولايات المتحدة الأميركية . فرغم إدخال جميع الأطفال إلى مدرسة واحدة منذ سن مبكرة لا يمكن عزل تأثير بيئتهم الاجتماعية الثقافية عن طموحهم ومستقبلهم الدراسي .

وقد أظهرت نيكول زوبرمان (Nicole Zoberman) في دراسة لها حول « توقعات الأهل من المدرسة » (١) أن العمال يعتبرون مدرسة الروضة عبارة عن مكان يحرس لهم أولادهم ريثما يعودون هم وزوجاتهم من العمل . وينتظرون من مرحلة الروضة أن تكون كتحضير للمدرسة الابتدائية . بينما يعتبر أصحاب المهن الحرة مرحاة الروضة كتدريب على الحياة الاجتماعيـــة ، تنمي الملكات الفكرية ، وتؤمّن التوازن العاطفي والخلقي عند الولد . ورب قائل : إن توقعات الأهل هذه لا تغير شيئاً من محتوى التعليم الذي تقدمه مدرسة الروضة لجميع الأطفال على السواء . ولكن الجواب على ذلك بسيط نستلهمه من لوك بولتنسكي (Luc Boltanski) إذ يقول : « هناك فرق كبير بين أن نعطي عصير البرتقال للطفل ؛ لأن الطبيب قد أمر بذلك ، وبين أن نعطيه إياه لأنه يحتوي على كمية معيّنة من الفيتامينات »(٢) .

وهكذا ، فإن إدخال هذه المرحلة الجديدة إلى نظام التعليم ؛ لا يبدّل شيئاً يُذكر في الوضع الراهن للرسوب المدرسي ، ولعلاقة هذا الرسوب بالانتماء الطبقي .

أما تغيير النظرة إلى المراحل التعليمية الاخرى فلا يغيّر شيئاً من وظيفتها الأساسية ضمن النظام التعليمي ، كما أنه لا يبدّل شيئاً فيما

(١) Zoberman, pp. 122–126, 1973.

(٢) Boltanski, L., p. 102, 1969.

يتعلق باحتكار الطبقات الميسورة للتعليم الثانوي والعالي ، وترك أبناء الطبقات الفقيرة المدرسة بعد المرحلة الابتدائية . ولن نعيد هنا ما قلناه سابقاً بهذا الصدد ؛ عند حديثنا عن مراحل التعليم في الفصل الأول . فالمهم ليس تغيير النظرة إلى المراحل ، أو تغيير النصوص ، بل الأهم هو العمل على تعديل السياسة التعليمية الانتقائية ، وبالتالي التغيير الفعلي العملي لوظيفة كل مرحلة من المراحل ضمن النظام بشكل شامل ، والعمل على تحسين الظروف الاقتصادية الاجتماعية للطبقات الفقيرة ، ضمن استراتيجية شاملة لتكافؤ فرص التعليم . فماذا ينفع أن يتغير هدف المرحلة الابتدائية أو الثانوية أو الجامعية في النصوص ، طالما أن هناك استحالة مادية لوصول أبناء طبقات معيّنة إلى هذه المراحل .

وهنا أيضاً تختلف توقعات الطبقات الفقيرة من تعليم أبنائها في المرحلة الابتدائية عن توقعات الطبقات الميسورة . فالفئة الأولى تعتبر أن المرحلة الابتدائية هي تحضير شامل لنظام العمل ، ولتسهيل العلاقات الإنسانية بين الأفراد . وتتخوّف هذه الفئة من غموض مستقبل أبنائها بعد انتهائهم من المرحلة الابتدائية . بينما تعتبر الفئة الثانية المدرسة الابتدائية كممر طبيعي إلى التعليم الثانوي ، وكمكان أمثل للاهتمام بتوازن وسعادة الولد الفردية (١) .

فوجود المراحل المختلفة وتعدُّد أهدافها واختلاف النظرة إليها لا تهمّ في الواقع ، ضمن إطار هذا البديل ، سوى (٢٥٪) من التلاميذ ، لأن الباقين يتركون المدرسة بعد المرحلة الابتدائية بسنة أو سنتين على الأكثر . وبالنسبة لتلك الأقلية — وبالنسبة لها فقط — تظهر مراحل التعليم المختلفة على أنها مترابطة بشكل درجات متتالية تقود إلى التعليم العالي مروراً بالثانوي ، لأن هذه الأقلية لم تتساقط على طريق المراحل

(١) Zoberman, 1973.

الصاعدة ، ولم تتسرَّب ، ولم تتأخر . وهي هي هذه الأقلية نفسها التي تصدر المراسيم ، وتعدّل البرامج والمراحل ، وتبتكر الإصلاحات ، وتؤلف الكتب ، وتدرس في مؤسسات القسم الثانوي والعالي من نظام التعليم (١) . ولعل هذا هو أحد الأسباب ، الذي يجعل من جميع الإصلاحات التربوية إصلاحات فوقية ، لا تبدّل شيئاً من الواقع المرير ، وقد لا يكون أهمّ تلك الأسباب .

٤ . ٣ . ٤ . — قيمة المناهج في نموذج الإنماء الأكاديمي :

طالما ان الطابع النظري واللفظي هو السائد في مناهج هذا البديل ، فذلك يعني انه لم يأتِ بجديد يُذكر على صعيد المناهج : فاللغة وما تستعمل من مفاهيم مجرّدة تبقى ؛ هي العدة الأساسية اللازمة للنجاح ضمن هذا البديل . وهكذا نعود فنقع في مخاطر النموذج السابق ، وفيما تمثله اللغة من دور مهم في تصفية ابناء الطبقات الفقيرة وإبعادهم عن مراحل التعليم الثانوية والعالية ؛ رغم ان اعتماد اللغة الوطنية كلغة تدريس يسهل كثيراً استيعاب المعارف بالنسبة لجميع الأولاد من جميع الطبقـــات .

وطالما ان الطابع النظري واللفظي هو الأساس في مناهج هذا البديل ؛ تبقى الموسوعية السطحية هي القيمة السائدة في الامتحانات ، وينتفي التحليل العميق للأمور . فالمناهج المثقلة بالمواد الكثيرة والكثيفة ؛ لا تترك الوقت الكافي للمعلم ، كي يحلل ويعمق المعلومات والنظريات التي يشرحها . فهو دائماً مطارَد بهاجس إنهاء المنهاج الرسمي المقرر . والتلميذ كذلك لا يستطيع ان يرجع إلى المراجع ، وان يعمق معلوماته

(١) Baudelot et Establet, p. 18, 1972.

ويدققها ، لكي يتخذ موقفاً شخصياً إزاء النظريات والفلسفات المختلفة ، لأنه يشعر بأن ليس عنده الوقت الكافي حتى لمراجعة الكتب المقررة في المنهاج الرسمي .

اما دمج العلوم الاجتماعية من ناحية ، والعلوم البحتة من ناحية أخرى ، فلا شك في انه يقرّب هذا البديل بعض الشيء من التطبيق الحياتي لهذه العلوم في بعض المستويات التعليمية . ولكن ليس المهم دمج هذه العلوم مع الإبقاء على مضامينها السابقة إنما الأهم تغيير محتوى هذه العلوم ، وجعلها اكثر التصاقاً بالواقع . اما إبدال نظرية بأُخرى ، وشاعر بأديب آخر ؛ فإنه لا يجدي نفعاً ، بل يقود غالباً إلى إثقال المناهج بمواد جديدة تزيد عبئاً جديداً على الطالب ، وتحدّ من قدرته على استيعاب كل ما هو مطلوب منه . اما الأشغال اليدوية والفنون والمشاريع التثقيفية ، فغالباً ما تهمل في الممارسات اليومية للعملية التربوية لعدم وجود الاختصاصيين فيها ، وتستبدل بها مواد اكاديمية يشدّد عليها التلاميذ ؛ لارتباطها الوثيق بالامتحان الرسمي . وفي رأينا ان إهمال هذه المواد ناتج عن عدم اقتناع النظام بأهميتها وعدم رغبته بتطويرها . ولو ثبت العكس لأدرجت هذه المواد ضمن مواد الامتحانات الرسمية وأُعطيت الأهمية التي تستحقها كالمواد الاخرى . علماً أن هذه المواد العلمية — على ندرتها في هذا البديل — هي الوسيلة الوحيدة لإعطاء التلميذ فكرة واضحة عن حدود التعليم النظري ، إذا ما حاولنا ترجمته إلى تطبيق إجرائي . ومن المؤكّد ان موسوعية المناهج اللفظية وسطحيتها الفارغة ؛ هما وراء عدة مواقف وانواع من السلوك نلاحظها في المجتمعات المتنامية ونصف المتقدمة ، كالأمور الآتية :

(١) عدم الدقة في استعمال الكلمات ، وعدم الثقة بالمعلومات المستخدمة . وهذا ما يظهر عند قراءتنا الكتب الصادرة

عن المؤتمرات المنعقدة فيها ، او تصاريح السياسيين المطاطة ، او عند سماعنا الأحاديث الشعبية اليومية .

(ب) محاولة تثبيت الذات والسيطرة عن طريق عرض معلومات كثيرة هامشية لا تدخـــل في صلب موضوع البحث .

(ج) التضحية بالمضمون المقتضب والمفيد ؛ من اجل الجملة الشعرية الحلوة الرنّانة ، والميل إلى المماحكات اللفظية ، والقرارات العامة المنمّقة .

واخيراً نتساءل مع بيـــار جوكان (Pierre Juquin) : « هل نعتبر مثقفين إذا لم نتلقّ تربية فنية وجسدية ورياضية واخلاقية ؟ وهل نُعتبر مثقفين إذا لم نتلقّ تربية تقنية ، وإذا كنا نجهل كل شيء عن العمل المنتج والاقتصاد الناشط ؟ »(١) .

٤ . ٣ . ٥ . — قيمة الطرائق والوسائل في نموذج الإنماء الأكاديمي :

إن الطرائق الجديدة التي ادخلها هذا البديل حسنة بحدّ ذاتها ، إذ ليس هناك من طريقة سيئة في المطلق . « فجميع الطرائق التربوية ، بالقدر التي تكون فيه متكاملة ومترابطة وصادرة عن تفكير سليم ومرتبطة بأهداف معيّنة تتساوى من حيث الجودة . فما كان جيداً من الناحية التربوية في الأمس قد يكون كذلك اليوم . ولكن كل تربية تكون اكثر او اقلّ تكيُّفاً مع الذهنيات والبيئة والعصر . فالمدرّس يختار طريقة ما ، ويعتبرها الأفضـــل ، انطلاقاً من مستوى الصف ومن انتماءات التلاميذ ، والجو المسيطر على المدرسة واخيراً انطلاقاً من

(١) Juquin, p. 29, 1973.

مهاراته وخبرته التربوية » (١) .

والطريقة التربوية في إطار هذا النموذج هي في النهاية عبارة عن قناة « لتمرير » المعارف والسلوك والقيم للتلاميذ . فرغم اهمية القناة يبقى الأهم هو ما « نمرّره » بواسطتها . فإذا كان المضمون سيئاً لا يغير شيئاً من المحتوى الذي يمرّ في داخلها ، مهما نمّقنا القناة ؛ بل كل ما تفعله القناة هو إغراء التلاميـــذ بالمظهر الجميل لتقبل المحتوى السيء .

وهذا التنميق والتجديد في الطرائق والوسائل التربوية يعتمده هذا البديل لتغطية المحتوى غير الوظيفي الذي يريد نقله إلى التلاميذ من جهة ، ولإيهام الشعب ان النظام جاد في تنفيذ إصلاح تربوي حديث ؛ يعتمد على افضل ما ابتكرته التكنولوجيا لخدمة علم التربية من جهة ثانية . وفي كلتا الحالتين هناك محاولة تضليل وتغطية لمشكلة المدرسة المصفاة . وسبيل النظام التربوي إلى ذلك بسيط جداً ؛ فهو « يعتبر جميع مشاكل المدرسة مشاكل نفسية – تربوية ، وهكذا يقدم « الماكينة » النفسية – التربوية كوسيلة جديدة لعلاج هذه المشاكل . وكونها جديدة فهي طبعاً غير مكتملة . والحكمة المضمرة في ذلك التدبير انه : عندما تكتمل هذه الوسيلة النفسية – التربوية لا يعود هناك ايّ مشكلة تربوية . ولكن بما انها تشكو من بعض النواقص في الوقت الحاضر ؛ فليس من الغريب إذن ان نجـــد بعض الشوائب في مجتمع المدرسة » (٢) . وهكذا يهرب النظام التعليمي من حلّ صحيح للمشكلة من ناحية ، ويمهـد من ناحية ثانية لتغيير جديد في الطرائق التربوية ، اي لمخرج هروبي جديد من المأزق . وذلك عندما يثبت فشل ما ادخله سابقاً

(١) Grau, p. 34, 1974.

(٢) Wagner et Wark, p. 149, 1973.

من طرائق تعليمية ، وعدم حله لمشكلات التربية التي بقيت متفاقمة .

وفي النهاية ؛ فإن وضعية المقابلة التي يعيشها المعلم مع صفه ؛ هي : وهم مناقشة حرة او ناشطة يقوم بها فريق مستقل . فمسرحية « وجهاً لوجه » هذه قد أخرجها النظام ، وحدّد جميع تفاصيلها ؛ مكبّلاً بذلك — عن قصد — حرية الممثلين اكثر مما نظن لأول وهلة . وذلك عن طريق تأهيل الأساتذة ، وتوجيه التلاميذ ، وإعداد البرامج وفرض الطرائق واهداف العمل ومدته وتوزيعه (١) .

٤ . ٣ . ٦ . — قيمة الامتحانات في نموذج الإنماء الأكاديمي :

إن الامتحانات هي حجر الزاوية في بديل الإنماء الأكاديمي . فهو يعتمد عليها لتنفيذ اهدافه الحقيقية ، ولرسم حدود فعّالية النظام التعليمي على صعيدي الحركية الاجتماعية ورفع المستوى التعليمي للشعب . ولمّا كان هذا البديل لا يمكن ان يصل إلى تعليم جميع افراد الشعب بعد فترة الإلزام ، لأن نوع الإنماء الذي قدّمه لا يسمح ؛ ولا يؤدي إلى ذلك ، خاصّة ضمن إطار نظام سياسي واجتماعي تنافسي ، لذلك يحاول هذا البديل عن طريق الامتحانات ، تبرير الإيديولوجيا النخبوية التي يتبناها النظام ، والمرتكزة على أُسس ثلاثة :

(أ) **الاصطفاء ضروري :** لأن إنتاجية العمل ، والغنى الاجتماعي ، ووقت الفراغ الاجتماعي لا تسمح بأن يعفى من العمل المنتج حتى نهاية الدراسة العالية مجموع افراد فئة سنّ معيّنة . مع العلم ان سوق العمل يحدّد من ناحية ثانية شروط الخروج إلى المهنة ، وحدود الدراسة المطلوبة لذلك .

---

(١) Wagner et Wark, p. 29, 1973

(ب) **الاصطفاء عادل :** فالمدرسة محايدة ، وهي تحقق تكافؤ الفرص للجميع في رحلة السباق المدرسي ، بواسطة التعليم الإلزامي ، والمساواة الشكلية في الحقوق والواجبات .

(ج) **الاصطفاء طبيعي:** فاختلاف النتائج في التنافس الدراسي ، هو ناتج عن عدم المساواة في توزيع القدرات المدرسية التي هي تعبير عن عدم المساواة في توزيع المواهب الفكرية بين بني البشر (١) .

فمن يقول : اصطفاءً او اختيـــاراً ؛ يعني كذلك استبعاداً ، لأن من طبيعة الاختيار استبعاد لكل ما لا يختار . فهذا البديل يقوم في النهاية على الاستبعاد عن طريق الاختيار الذي يمارسه عبر امتحاناته . ولكن يبقى السؤال : ما هي المسالك التي يتوسلها هذا البديل لتنفيذ عملية الاصطفاء وبالتالي الاستبعاد ؟

لمـّا كان هذا البديل قد حافظ على الامتحانات الكلاسيكية ؛ التي تعتمد الاستظهار ، وإتقان اللغة ، والتجريد اللفظي ؛ ولما كانت « اللغة المحكيّة للطبقات المثقفة والميسورة اقرب إلى اللغة المكتوبة من لغة الطبقات الشعبية المحكية ، إذ ان لغة الطبقات المثقفة تتميـّز بأنها تستخدم بكثرة التعاريف والجمل الافتراضية ، واشكال الربط المنطقي والسببي ؛ وبالتالي فإن استخدامها يسهل العمليات المنطقية والشكلية للتفكير » (٢) ، ولما كانت ثقافة النخبة اقرب إلى ثقافة المدرسة ، لذلك كان « لا بدّ من الاعتقاد بأن الغوص منذ الصغر في لغة مبنية بناء منظّـماً على الصعيد العقلي يسهل التعليم المدرسي الذي يتطلـّب

(١) Verret, p. 178, 1974.

(٢) Bourdieu et Passeron, p. 39–40, 1964.

تفكيراً شكلياً ومعرفة للغة المكتوبة » .. فابن الطبقة الفقيرة لا يستطيع ان يكتسب – إلاّ بجهد كبير – ما هو معطى لابن الطبقة المثقفة ، اي : الأسلوب ، والذوق ، والروح الأدبية ، والمعارف ، والمهارات ؛ التي تكون طبيعية عند هذه الطبقة ، لأنها تشكل ثقافة هذه الطبقة . فبالنسبة للأول يكون اكتساب ثقافة النخبة – أي ثقافة المدرسة – نتيجة نضال غالي الثمن وعظيم الجهد ، وللثاني تكون هذه الثقافة تركة سهلة الامتلاك ، كما انها تسهل حيازة الامتيازات الاخرى (١) . فالامتحانات في هذا البديل لا يمكن إلاّ أن تدفع ابن المثقّف إلى الأمام وتبعد ابن العامل عن طريق الدراسة .

ولعلّ الأمر الذي يسهّل عملية التصفية هذه في كثير من الأحيان ، هو الخلط الواعي الذي ينفّذه هذا البديل بين الامتحان والمباراة . فبدلاً من ان يمتحن التلاميذ ؛ نراه يحثهم على التنافس والتباري لاختيار الأقوى ؛ أي أبناء الطبقات الميسورة والمثقفة التي تتمتع بامتيازات اجتماعية وثقافية ، وإبعاد الأضعف ، وهم المعاقون اجتماعياً وثقافياً ؛ أي أبناء الطبقات الفقيرة .

فالامتحان هو في الأساس وسيلة تقييم معدّة لتحديد مستوى المعرفة النظرية أو العملية أو الاثنين معاً عند المرشح ، ويعبر عن هذا المستوى عادة تعبيراً إحصائياً ، ويتحدّد النجاح في الامتحان انطلاقاً من الأسئلة المطروحة (أي المعدل المطلوب للنجاح) . أما المباراة فهي : وسيلة معدّة للانتخاب الرتبي للأكثر مهارة في نشاط فكري أو عملي معين . ويكون النجاح فيها بالمقارنة مع المرشحين الآخرين (أي انطلاقاً من العدد المطلوب) . فكثيراً ما نسمع عن امتحانات دخول إلى صف معين ، أو إلى مدرسة ، أو جامعة . إن هذه الامتحانات هي في الواقع :

---

(١) Bourdieu et Passeron, p. 40, 1964.

مباريات دخول ، لأن عدد الأمكنة محدود ، وليس كل من ينجح له حق الدخول . فإذا كان عدد الأماكن المتوافرة عشرة وعدد الناجحين ثلاثين ، حينئذ ، بالإضافة إلى الذين أُبعدوا بسبب صعوبة الامتحان واعتُبروا راسبين ، يصار إلى إبعاد المرشحين الناجحين في الامتحان والفاشلين في معركة التنافس . وعندئذ نفهم كيف ان هذا البديل « يحقق ذاته عن طريق المباراة التي تؤمّن المساواة الشكلية بين المتبارين ، ولكنها تتجاهل عدم المساواة الحقيقية أمام الثقافة ... وهذا يجعل من المساواة الشكلية التي تؤمّنها المباريات وسيلة لتحويل الامتيازات إلى استحقاقات ، لأنها تسمح للانتماء الاجتماعي ان يتابع فعّاليته بطرق أكثر سرّية » (١) .

ولعلّ الروائز النفسية — ومنها روائز الذكاء التي أدخلها هذا البديل من أجل إضفاء صبغة علمية وحديثة على نظام التقييم فيه — قد زادت من تعقيد نظام الامتحانات ، وجعلته أكثر اصطفائية وأكثر تناقضاً في الوقت نفسه . فالروائز النفسية وروائز الذكاء طريقة حديثة وفعّالة بين أيدي النظام التعليمي ، لإبعاد الناجح غير المرغوب فيه ، ودفع الراسب أو الضعيف الذي هو غالباً من طينة النظام . فكم من فائز في المراتب الأولى أُبعد ، لأن شخصيته لا تتلاءم مع هذا أو ذاك النوع من التعليم وأُلصق بنوع آخر « يتناسب » مع ملامح ذكائه وشخصيته ، بل قل : يتناسب مع انتمائه الطبقي والاجتماعي ! وروائز الذكاء وما إليها من الروائز النفسية هي في النهاية تثبيت لنظرية « الذكاء الملكة — الذكاء القَدَر » الذي يرافق الولد من أول سنيه إلى آخر أيامه .

وهكذا تلعب الامتحانات دور صمّام الأمان في هذا البديل . فالأخطاء التربوية التي يمكن أن يكون النظام قد ارتكبها سهواً ؛

(١) Bourdieu et Passeron, p. 104, 1964.

كالتوسع مثلاً في إصلاح ما إلى حدّ عدم التمكن من السيطرة عليه فيما بعد ، أو تجاوز بعض أبناء فئات معيّنة حدود الخط المرسوم لها ذاك الذي يحدّد لها حجم تقدمها في الحقل التعليمي ، فمثل هذه الأخطاء الخطرة بنظر هذا البديل ، والتي قد تحدث سهواً أو قصداً (من قبل بعض المربين الواعين لحدود وهدفية هذا البديل ضمن النظام السياسي العام) خلال الممارسات التربوية المدرسية ، تقف في وجهها ، وتحبطها الامتحانات الرسمية ، أو ما يشاكلها .

٤ . ٣ . ٧ . – تقييم التأخّر المدرسي والرسوب في نموذج الإنماء الأكاديمي :

إن مشكلة التأخر المدرسي والرسوب ، المرتبطة أصلاً بالامتحانات المدرسية والرسمية تبقى ذات حجم كبير وخطير في هذا البديل ؛ وإن كان هذا الأخير يحاول إيهام الناس أنه لا يألو جهداً لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات . فطبيعة هذا البديل وايديولوجيته التصفوية – كما رأينا في حديثنا عن الامتحانات وعن كل ممارساته التعليمية الباقية – تضع عراقيل وحواجز كثيرة في طريق المتعلمين ؛ بقصد إرغامهم على التساقط التدريجي خلال مسيرة التعليم . ولكن حرصاً منه على إكمال صورة التجديدات التي أدخلها على باقي عناصر عملية التعليم ، وضمن الخط التضليلي نفسه ، عمد هذا البديل إلى اقتراح حلول لهاتين المشكلتين انطلاقاً من محاولة التفتيش عن أسبابهما :

أما الأسباب برأي هذا البديل ؛ فتكمن في الشخص نفسه . فهو إذا تأخّر أو رسب يكون إما غير موهوب أو أنه لا يملك القدرات العقلية التي تمكنه من متابعة الدراسة بشكل عام ، أو دراسة معينة بشكل خاص . وبالتالي ؛ فالمدرسة ليست مسؤولة عن وضعه المتأخر . ولكنها تحـــاول – رغم خروج أسباب الرسوب والتأخر عن حقل

مسؤوليتها – إيجاد صفوف خاصة يديرها موجه نفسي ، ويدرّس فيها اختصاصيون في علم التربية والطرائق الحديثة ، من أجل مساعدة هؤلاء التلاميذ على التعويض عما خسروه سابقاً ، واللحاق برفاقهم أو – وهذا ما يحصل غالباً – توجيههم إلى صفوف مهنية ؛ هذا اذا لم يتركوا المدرسة نهائياً . ولكن إذا صحّت نظرية المدرسة ، وقبلنا نتائج التعليم ومعدلات الرسوب والتأخر ؛ هل « يمكننا أن نصدق أن نسبة الذكاء تكون منذ الولادة عالية عند أبناء الطبقات العليا ، ومتوسطة عند أبنـــاء الطبقة الوسطى ، ومنعدمة عند أبناء الطبقات المعدومة » (١) ؟

إن تفسير الاختلاف في النتائج المدرسية – باختلاف القدرات عند الأفراد – يسمح للنظام أن يستنتج ، وأن يقنع أفراده عن طريق المدرسة « أن عدم المساواة بين الأفراد على الصعيد الاجتماعي ليس سوى انعكاس لعدم المساواة في القدرات العقلية ، ومن هنا ؛ فإن المجتمع الذي نعيش فيه مجتمع عادل ، ولا يشكو من أي ظلم اجتماعي » (٢) .

وهكذا ؛ فإيديولوجية المواهب والقدرات تخبّىء مسؤولية النظام عن عدم المساواة الظاهرة أمام التربية ، وتبرز عدم العدالة الاجتماعية ... وبالتالي فلا أثر للظلم في المجتمع ، إذ أن كل فرد يحتل المكان الذي تهيؤه له قدراته ونجاحاته المدرسية » (٣) . « وتجد الطبقات الميسورة صاحبة الامتيازات تعليلاً شرعياً لامتيازاتها الثقافية التي تقمّصت بفضل هذه الايديولوجية من تركة اجتماعية إلى موهبة فردية ، بل إلى استحقاق شخصي » (٤) .

(١) Juquin, p. 19–20, 1973.

(٢) Belloin, p 30–31, 1973.

(٣) Belloin, p 42, 1973.

(٤) Bourdieu et Passeron, p. 107, 1964

ولنكن واضحين وموضوعيين : إن علوم عصرنا الحاضر لا تسمح لنا بعد أن نؤكّد أنه لا توجد فروقات بنيوية بين الأفراد ، فيما يتعلق بحجم الإمكانات وتخصّصها . وبعبارة أُخرى : لا نستطيع أن نؤكد حتى الآن عملياً « عدم وجود المواهب » ، ولكن من الأكيد أيضاً أننا انطلاقاً من العلوم الحاضرة نفسها لا نستطيع أن نؤكّد « وجود هذه المواهب » . لكن ما « نستطيع تأكيده منذ الآن ، أن علم الحياة ، وعلم وظائف الأعصاب ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلوم التربية قد أكّدت بقوة التأثير الحاسم للبيئة وللعلاقات في الفرد والبيئة . وكل هذه العلوم تؤكّد لنا أن عدم المساواة في النجاح المدرسي هو — بالدرجة الاولى — نتيجة لعدم المساواة في الظروف والشروط » (١) .

٤ . ٣ . ٨ . — خــلاصة :

إنه لمن الوهم المريح والمفيد للجمود الاجتماعي ، ولكنه وهم خطر جداً ، أن نصدّق أنه يكفي تحويل المدرسة إلى مدرسة مجانية وإلزامية حتى نجعل منها مدرسة ديمقراطية ، يستفيد منها الجميع على حد سواء (٢) ، فديمقراطية المدرسة الحقيقية والفعلية — أي التقدم نحو تحقيق شروط وإمكانات مماثلة لجميع التلاميذ — تتطلب تغييراً في المدرسة وخارجها ؛ ولا يمكن أن تتحقق بالتالي ضمن هذا البديل . ولعل أول وأهم تغيير يتطلبه تحقيق الديمقراطية الحقة في المدرسة ؛ هو البدء بربط التربية بالعمل والإنتاج من أجل الوصول إلى مرحلة الدمج الكامل بينهما . وهذا ما سنبحثه في حديثنا عن البديل التالي ، أي بديل الإنماء التربوي المنتج (٣) .

(١) G. F. E. N., p 12–13, 1974,

(٢) Gloton, p. 19, 1974

(٣) يرجى من الدارس مقارنة كل نموذج من بدائل الإنماء التربوي برفيقيه ، لتتضح الصورة الإجمالية في دهنه .

الفصل الخامس

- ٥ -

البديل الثاني : نموذج الإنماء التربوي المنتج

٥ . ١ . — مقـــدمة :

أنجزت البلدان المتقدمة ثورتها الصناعية الأولى التي قامت بشكل رئيسي ، على استخدام الآلات ، بهدف الوصول إلى الإنتاج الصناعي الكبير ، وأخذت تشهد هذه الأيام معالم ثورة صناعية ثانية يطلق عليها اسم « الثورة العلمية والتكنولوجية » . وهذه الثورة الجديدة التي تبشر بـ « مجمعات ما بعد الصناعة » تعتمد بشكل خاص على « السيبرناتية » أو مبدأ الضبط الآلي ، كما يتجلى من خلال الحاسبات الألكترونية ، إضافة إلى اعتمادها على الاكتشافات العلمية في الميادين المختلفة . أما هدفها فهو دائماً : زيادة إنتاجية العمل ، وذلك عن طريق تثوير القوى المنتجة بقطبيها : الآلة والإنسان .

ومن البديهي أن تترك هذه التغييرات الحاسمة — التي تصيب عملية الإنتاج الصناعي في البلدان المتقدمة — آثارها العميقة في مختلف المستويات وخاصة التربية والتعليم . ورغم التفاوت النسبي في درجة التطور الصناعي بين البلدان المتقدمة ذات النظام الرأسمالي (الولايات المتحدة الأميركية ، اوروبا الغربية) ، فإن أنظمتها التعليمية تشهد باستمرار إصلاحات عميقة ومتسارعة ، تبعدها أكثر فأكثر عن النماذج التعليمية التقليدية التي بقيت سائدة فيها حتى عهـــد قريب . أمـــا البلدان المتقدمة

(الاشتراكية) فإنها شهدت منذ بدء ثوراتها السياسية تغييرات تربوية جذرية مستوحاة من فلسفتها الماركسية .

وهكذا – بفعل الحاجات الاقتصادية الاجتماعية المستجدة باستمرار – ظهرت في جميع البلدان المتقدمة ، رأسمالية كانت أو اشتراكية ، مجموعة من الاتجاهات التربوية الجديدة التي استهدفت في معظمها تحقيق المزيد من الترابط بين التربية والإنتاج . والتي شملت كافة عناصر النظام التعليمي سواء داخل المدارس أو خارجها . ومع أن هذه الاتجاهات جاءت تحمل الخصائص التاريخية للبلدان التي ولدت فيها ، إلاّ أنها اتسمت بدرجة كبيرة من التقارب والاتساق الداخلي ، حتى لكأنها تشكّل ملامح نموذج تربوي مستقل وقائم بذاته . وهذا النموذج المستقى أخيراً من التجارب التربوية المختلفة للبلدان المتقدمة هو ما نسميه « نموذج الإنماء التربوي المنتج » .

٥ . ٢ – أولاً : أهداف نموذج الإنماء التربوي المنتج :

إن المسألة المركزية التي يواجهها النموذج التربوي المنتج هي الاستجابة لحاجات التوسع في الإنتاج الاقتصادي وتطويره . وبتعبير آخر يستهدف النموذج التربوي المنتج تحقيق الانسجام الكامل بين حاجات سوق العمل إلى الأيدي العاملة المدرّبة، وبين المتخرّجين في مراحل التعليم المختلفة . أما هدفه الأسمى فهو تحقيق المتطلبات التعليمية لمبدأ العمالة الكاملة الذي تأخذ به البلدان المتقدمة ذات النظام الاشتراكي .

ولا شك في أن التقدم الاقتصادي والتكنولوجي الذي سارت في اتجاهه البلدان المتقدمة هو في أساس الحاجة إلى الارتباط بين سوق العمل والتعليم . بهذا المعنى يجب أن نفهم هذا النص للإقتصادي والمربّي

الأميركي كاردنر : « إن الحاجة إلى الاختصاصيين الفنيين ترتبط بشكل وثيق بالمستوى التكنولوجي المتقدم الذي يميّز الحياة المعاصرة وبمستوى تعقّد البنيان الاجتماعي المعاصر . إلاّ أن الشيء الأكثر أهمية أيضاً هو نسبة التجــديد والتغيير في مختلف الميادين التقنية والاجتماعية . وفي عالم يتميز بالتغير المستمرّ والسريع ، تشتد الحاجة بشكل خاص للقدرة الكبيرة على التكيُّف مع التغيرات المستمرة وللقدرة الكبيرة على التجديد . ذلك أن الحلول التي نعتمدها اليوم ستصبح بالية غداً . وبالتالي فإن القدرات الكبيرة والتربية المناسبة وحدها تسمح للإنسان بأن يبحث باستمرار عن الحلول » (١) . وبالمعنى نفسه يشدّد المربّي الفرنسي « جيرار » على ضرورة إصلاح التعليم في فرنسا ، بقوله : « إن مسألة تعليم الأولاد تتخذ يوماً بعد يوم معنى اجتماعياً أكثر أهمية . وإن التقدم التقني وتقسيم العمل يزيدان يومياً في عدد الأعمال التي تتطلب تخصصاً أعلى ، والتي تشترط من الذين يقومون بها تأهيلاً مهنياً أوفى » (٢) .

ولا شك في أن هذه الدعوات التي لا يكاد يخلو منها بلد رأسمالي ، تحمل في طياتها نقداً للأنظمة التعليمية التي ما تزال تمارس وظائفها الأكاديمية دونما انفتاح كاف على ما يجري خارجها من تقدم تكنولوجي وتغير اجتماعي سريع .

أما في البلدان المتقدمة الاشتراكية ؛ فيتمّ الربط مباشرة بين خطط الإنماء الاقتصادي والتوسع في التعليم . ويظهر التقدم التعليمي في هذه البلدان وكأنه في صميم التقدم الاقتصادي . ففي بلد كالاتحاد السوفياتي ، تدخل التغيرات التكنولوجية والتنظيمية الجديدة بسرعة مذهلة في برامج

(١) Harbison, p. 31, 1976.

(٢) Jamati, p. 158, 1974.

التأهيل العلمي والتقني للمتعلمين . وبفعل مبدأ العمالة الكاملة ؛ يجد النموذج التربوي المنتج في البلدان الاشتراكية تطبيقه الأرقى .

وعلى المستوى الاجتماعي يمكن القول : إن الأخذ بالنموذج التربوي المنتج يستتبعه بالضرورة تحقيق المزيد من العدالة الاجتماعية في التعليم . على أن هذه العدالة تبقى مشروطة اتساعاً وعمقاً بالعلاقات الاقتصادية – الاجتماعية القائمة في البلدان المتخلفة .

وفي البلدان المتقدمة الرأسماليـــة كان من ضرورات التقـــدم الاقتصادي تعليم أعداد أكبر فأكبر من المواطنين ، وإطالة تعليمهم وتحسينه باستمرار . وكان من مصلحة العلاقات الاقتصادية القائمة اختيار العناصر الأكثر قدرة على التعليم أياً تكن الفئات الاجتماعية التي ينتمون إليها . وهذا ما يفسر القفزة التعليمية التي شهدتها الفئات الوسطى والدنيا ، بالإضافة طبعاً إلى الفئات العليا ، في مختلف مراحل التعليم . إلاّ أن هذه القفزة لم تصب بالمقدار نفسه وبالنوعية نفسها الفئات الاجتماعية المختلفة . ففي بلد كفرنسا ظلّت حظوظ الرجال إلى الصف الأول من المرحلة الثانوية الأولى (Classe de 6e) تزيد ثلاث مرات لدى أبناء الفئات العليا عما هي عليه لدى أبناء الفئات الدنيا (١) . وفي جميع البلدان الرأسمالية المتقدمة ، استمرّت الغالبية الساحقة من أبناء الفئات العليا تتوجّه نحو الدراسات الثانوية التي تؤدي مباشرة إلى الجامعات ، في حين اقتصر توجّه أبناء الفئات الدنيا في معظمهم إلى الاختصاصات المهنية والفنية . وفي التعليم العالي عام (١٩٦٥) ، كانت حظوظ الوصول إلى الجامعة تعادل (٣١) مرة أكثر عند أبناء العائلات المحظوظة ؛ عما هي عليه عند أبناء العمال ، وذلك في كل من : المانيا الاتحادية ، فرنسا ، إيطاليا ، واليابان . وهذه الفروقات

(١) Doumard, p. 118, 1969.

تتراوح بين (٨) إلى (واحد) في بريطانيا ، و (٣,٥) إلى (واحد) في الولايات المتحدة الأميركية (١) ، كما أن أبناء الفئات العليا كانوا يختارون في غالبيتهم الاختصاصات العالية الأكثر مردوداً اقتصادياً واجتماعياً ، بينما كان أبناء الفئات الدنيا يتكدسون في كليات الآداب والعلوم الإنسانية .

وهكذا يصحّ القول : إن التوسع التعليمي في البلدان المتقدمة اقتصر على تحقيق النزر القليل من العدالة الاجتماعية في التعليم . وفي التحليل الذي يورده « بورديو » و « باسرون » للتجربة الفرنسية في هذا الخصوص – يستنتج هذان العالمان – أن الارتقاء النسبي بأبناء الفئات الدنيا في التعليم العالي صاحبه مزيد من الارتقاء بأبناء الفئات العليا التي بدأ يقترب بعضها من تحقيق « الإشباع التعليمي » . وعن طريق حساب حظوظ الوصول المشروطة إلى مختلف الكليـــات ؛ يرى « بورديو » و « باسرون » أن زيادة تمثيل أبناء الفئات الدنيا في الجامعة ؛ اقتصر خاصّة على كليات الآداب والعلوم الإنسانية ، مما سمح لأبناء الفئات العليا بأن تنصرف أكثر فأكثر – وبمعظمها تقريباً – إلى الاختصاصات الأعلى قيمة كالطبّ والصيدلة والهندسة . أي أن التوسع التعليمي اتخذ أخيراً شكل الارتقاء ببنية الحظوظ التعليمية عند مختلف الفئات الاجتماعية ؛ أكثر مما اتخذ شكل ديمقراطية تعليميـــة بالمعنى الصحيح للكلمة . وبذلك يكون نظام التعليم قد « كرّس – من خلال منطقه الخاص وقواعد لعبته الداخلية – الامتيازات التعليمية للفئات العليا »(٢) .

وماذا عن ديمقراطيـــة التعليم في البلدان المتقدمة الاشتراكية ؟ على مستوى التعليم الثانوي ، وفي بلد كالاتحاد السوفياتي ، يتم استيعاب

(١) UNESCO, p 43, 1972.

(٢) Bourdieu et Passeron, p. 258, 1970

جميع الناشئين وتوجيههم الى مختلف أنواع الدراسة والمهن ؛ بناء على كفاءاتهم وميولهم من جهة ومتطلبات الاقتصاد القائم من جهة ثانية . ولا تؤخذ بعين الاعتبـــار أية عوامل ذات علاقة بالمنشأ الاجتماعي أو العرقي أو الديني للمتعلمين . وفي التعليم العالي كانت معظم البلدان الاشتراكية – وحتى عهد قريب – تنص في تشريعاتها على ضرورة تمثيل أبناء العمال والفلاحين بما لا تقل عن (٧٠٪) من مجموع الطلاب (١) . ومع الاندثار التدريجي للطبقات الاجتماعية القديمة وولادة المجتمع الجديد يؤمل أن يصبح الوصول إلى التعليم العالي متاحاً أمام جميع المواطنين . وما يزال يؤخذ الكثير من الإجراءات التعليمية لصالح أبناء العمال والفلاحين ؛ تحقيقاً للمزيد من تكافؤ الفرص بينهم وبين ابناء الفئات الاخرى . وهكذا تكون المؤهلات العلمية للمتعلمين القائمة على تكافؤ حقيقي في الفرص ؛ هي التي تقرر قبول الطلاب وتوزيعهم على فروع الاختصاص المختلفة . وذلك بناء على « تخطيط مركزي بعيد المدى ، وسياسة تربوية موحدة في إطار الإنماء الشامل للبـــلاد » (٢) .

ولا يعني هذا ان البلدان الاشتراكية تخلو من اي اثر للفروقات الاجتماعية في التعليم . ففي بلد كهنغاريا تفيد إحصاءات (١٩٦٤) الرسمية ان (٦١٪) من ابناء « المثقفين » يمتازون بتحصيل « ممتاز » في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ، مقابل (٢٢٪) فقط من ابناء العمال الذين يمتازون بالتحصيل نفسه (٣) . وهذا من شأنه ان يدل على ان انتفاء الطبقات الاجتماعية بالمفهوم القديم ؛ لم يحل دون بروز فئات اجتماعية جديدة اخذت تمارس امتيازاتها التعليمية في

(١) عبدالدايم ، (١٩٦٥) .
(٢) صيداوي ، ص ٢٠ ، ١٩٧٤ (ج) .
(٣) Jamati, p. 170, 1974.

المجتمعات الاشتراكية . إلاّ ان هذه الامتيازات يمكن فهمها باعتبارها تشكّل اثراً « مرحلياً » من آثار عملية التقسيم الاجتماعي للعمل التي لا مفرّ منها . ومن المتوقع ان تزول تدريجياً في ضوء اتجـاه البلدان الاشتراكية نحو إزالة الفروقات القائمة بين العمل الفكري والعمل اليدوي وبين المدينة والريف . وعلى اية حال لا يترتب عليها النتائج البعيدة الأثر التي تترتب على مثيلاتها في البلدان الراسمالية .

وهكذا يمكن القول : إن الانعكاسات التعليمية لعملية التوسع الاقتصادي في البلدان المتقدمة الراسمالية ؛ اقتصرت – إلى حد بعيد – على الارتفاع بالمستوى التعليمي العام للسكان ، مع المحافظة دائماً ، وبأشكال مختلفة ، على الامتيازات التعليمية للفئات العليا . ومن الصعب ان تسمّى هذه الظاهرة بالديمقراطية التعليمية ؛ في حين ان التقدم الاقتصادي في البلدان الاشتراكية انبثق منه ، بحكم النظرية التي توجّهه ، حل ديمقراطي للمسألة التعليمية رغم بقاء بعض الآثار المرحلية المرتبطة بعملية التحول الاجتماعي .

وعليه ؛ فإن النموذج التربوي المنتج الذي يستهدف ربط التعليم بالإنتاج ؛ لا يحقق بالضرورة على مستوى التطبيق القَدر نفسه من العدالة الاجتماعية في التعليم . وإذا كانت العلاقات الاقتصادية – الاجتماعية التي يتمّ في إطارها الإنتاج غير ديمقراطية بما فيه الكفاية ، فستعرف هذه العلاقات كيف تجد طريقها إلى نظام التعليم . إن ديمقراطية النموذج التربوي المنتج تبقى مشروطة بديمقراطية النموذج الاقتصادي – الاجتماعي للمجتمع الذي يعمل فيه .

٥ . ٣ . – ثانياً : محاوره وديناميكياتها :

من الأهداف العامة للنموذج التربوي المنتج تنبثق معالمه الأساسية على المستويات المختلفة . وهذه المعالم ، يمكن تتبّعها من خـلال

المحاور التالية :

١ — البنية التنظيمية ؛
٢ — المؤسسات التعليمية ؛
٣ — محتوى التعليم : المناهج والأساليب ، والطرائق ؛
٤ — الامتحانات المدرسيّة .

ولا يخفى أن هذه المحاور ليست مستقلّة تماماً الواحد عن الآخر ، وإنما تقوم فيما بينها علاقات داخلية مشتركة هي ما نسمّيه بديناميكياتها كما أنها لا تجد التطبيق نفسه في جميع البلدان المتقدمة ، مما يقتضينا التوقف احياناً عند الحالات المختلفة لهذه البلدان :

٥ . ٣ . ١ . — البنية التنظيمية :

تتميز البنية التنظيمية للنموذج التربوي المنتج بالخصائص الأساسية التالية :

٥ . ٣ . ١ . ١ . — التنوّع ضمن الوحدة :

إن المبدا الأساسي الذي تقوم عليه البنية التنظيمية للنموذج التربوي المنتج هو « التنوّع ضمن الوحدة » . اما الوحدة فتعني انفتاح التعليم واستمراريته عبر كل المراحل والدرجات ، بحيث لا تكون هناك ايّة طريقة تعليمية مسدودة في نهايتها . وإنما يستطيع كل تلميذ ان يتابع دراسته اياً كان التعليم الذي التحق به سابقاً . واما التنوّع فينطلق مبدئياً من الرفض القاطع للفصل بين التعليمين العام والمهني ، وصولاً إلى دمجهما في تعليم واحد ذي فروع وشعب دراسية متعددة .

ولعلّ هذا الاتجاه هو من ابرز ما يميّز الإصلاحات التي طرات على تنظيم التعليم في البلدان المتقدمة . وقد كان الدافع إليه هو التوسع الكبير الذي اصاب التعليمين المتوسط والثانوي بعد تعميم التعليم الابتدائي . ولم يكن بدّ في الواقع من تكسير البنيات التعليمية التقليدية التي لم يعد بإمكانها ان تستجيب استجابة كافية لقدرات المتعلمين وميولهم المختلفة من جهة ، ولحاجات سوق العمل المتنوعة من جهة ثانيـة .

وفيما يلي تعريف سريع بتنظيم التعليم في بلدين متقدّمَين هما فرنسا والاتحاد السوفياتي :

ففي فرنسا : بعد المرحلة الابتدائية التي تُعتبر واحدة للجميع ، يبدا تفريع التعليم منذ الصف الأول الثانوي (6e) ، ويستمرّ عبر المرحلة الثانوية الأولى من خلال مجموعات ثلاث من الشعب الدراسية هي : الشُّعَب الكلاسيكية ، والشعب الحديثة ، والشعب العمليـة . اما المرحلة الثانوية الثانية فتتفرَّع في اتجاهين : التعليم القصير الذي يجد اساسه في الشُّعَب العملية ، ويؤدي إمّا إلى شهادة البريفيه للتعليم المهني ، او شهادة التربية المهنية . والتعليم الطويل الذي يجد اساسه في الشُّعَب الكلاسيكية والحديثة ، ويؤدي إمّا إلى شهادة البكالوريا العامة ذات الفروع الخمسة ، وإمّا إلى شهادة البكالوريا التقنية او شهادة البريفيه التقنية بفروعهما الصناعية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة . وكل واحدة من هذه الشهادات الثانوية تسمح بمتابعة التعليم العالي الذي تتوزَّع مؤسساته بين كليات الآداب والعلوم ، او المدارس الكبرى ، او المعاهد الجامعية للتكنولوجيا (١) .

---

(١) بموجب إصلاحات (١٩٧٠ - ١٩٧١) .

وفي الاتحاد السوفياتي : بعد مرحلة الحضانة والروضة التي تعطى باستمرار اهتماماً متزايداً ، يبدأ التعليم العام الإلزامي الذي يمتدّ من سن السابعة حتى سن السابعة عشرة . وهــذا التعليم يغطي المراحل الابتدائية ومدتها ثلاث سنوات (٧ — ١٠) ، والمتوسطة ومدتها خمس سنوات (١٠ — ١٥) ، والثــانوية ومدتهــا سنتان (١٥ — ١٧) ، ولعلّ أهم ما يميِّز التعليم السوفياتي هو وحدة التعليم الابتدائي والمتوسط (مدرسة الثماني سنوات) . وإن كانت عملية التوجيه المهني تبدأ منذ الصفّ المتوسط الأول في إطار التعليم البوليتكنيكي الذي يتخلل مختلف الدروس والذي من شأنه تعريف التلاميذ بشتى جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية . وفي المرحلة الثانوية ، ومع الأخذ دائماً بمفهوم التعليم البوليتكنيكي ، يتمّ توجيه المتعلمين إمّا باتجاه التعليم العام (مدرسة الثقافة العامة ذات العشر سنوات) الذي يقود إمّا إلى التعليم العالي ؛ وإمّا باتجاه التعليم الفني ، حيث يوجد حوالي (١٥٠) نوعاً من المدارس أشهرها مجموعة المدارس الثانوية المتخصِّصة (تكنيكوم) ، التي تمتدّ الدراسة فيها على مدار ثلاث سنوات أو أربع ، والمدارس الثانوية المهنية التي تعطي دروساً تمتدّ من سنة إلى ثلاث سنوات . وهذا التعليم الفني والمهني يغطي جميع مجالات النشاط الصناعي والزراعي والاقتصادي والاجتماعي ؛ كما يعطي شهادات فنية ومهنية تسمح بالانصراف مباشرة إلى العمل أو بمتابعة الدراسات العالية . وفي التعليم العالي ترتبط الشهادات الثانوية المختلفة بمؤسسات متعددة أهمها : الجامعات ، والمعاهد ، والأكاديميات ، والمعاهد البوليتكنيكية ، والمدارس العالية والدروس العالية . ومتوسط الدراسة في هذه المؤسسات هو خمس سنوات ، تقدم السنوات الثلاث الأولى فيها تعليماً عاماً ومشتركاً ، والسنتان النهائيتان تعليماً متخصّصاً في الفروع المختلفة (١) .

(١) Vexliard, A., p. 388, 1972. وصيداوي ، ١٩٧٤ (ج) .

٥ . ٣ . ١ . ٢ . — إلزامية التعليم الفعلية ومجانيته وعلمانيته :

ولا بدّ في النموذج التربوي المنتج من مرحلة تعليم إلزامية تحدّد مداها أخيراً شروط التقدم الاقتصادي ، ومبادىء العدالة الاجتماعية القائمة في المجتمع . والتعليم الإلزامي في النموذج المنتج لا يقتصر على النصوص ، وإنما يخرج فعلاً وبكلّ دقة إلى حيز التنفيذ ، مع كل ما يقتضيه ذلك من إجراءات عملية . وهو يمتد في بلد كالولايات المتحدة الأميركية من سن السادسة حتى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة . وفي الاتحاد السوفياتي من سن السابعة حتى سن السابعة عشرة ، وفي فرنسا من سن السادسة حتى سن السادسة عشرة . وجميع هذه البلدان تتجه باستمرار نحو إطالة مدة تعليمها الإلزامي .

ولا يخفى أن إلزامية التعليم الفعلية لا يمكن أن تتحقق دون مجانيته . لذلك نسترجع هنا هذا النص المأخوذ من خطة « لانجفين — فالون » التي وُضِعت لإصلاح التعليم الفرنسي بُعيد الحرب العالمية الثانية ، لأنه يعبـر بدقة عما يجب أن تعنيه مجانية التعليم في النموذج المنتج : « إن المجانية القائمة في النصوص ليست إلاّ خدعة إذا ما بقيت مقتصرة على إلغاء تكاليف الدراسة ، وإذا لم تأخذ بعين الاعتبار ظروف المعيشة ووسائلها عند التلاميذ والطلاب . وذلك أنه فيما يتعلق بالعائلات العمالية تعتبر الأرباح التي يجنيها الأولاد من أعمالهم ضرورية . والولد العامل مُلزَم على الإسهام في ميزانية العائلة ، وبدون هذا الإسهام يستحيل على العائلة أن تستمرّ مادياً . وإن مجانية التعليم لا يمكن أن تكون فعلية ما لم يؤسّس نظام واقعي لتوزيع المنَح ، وما لم تُعطَ مساعدات للتلاميذ طيلة وجودهم في التعليم ، وأخيراً مـا لم يُنظَر للطالب كعامل ؛ أي كما هو في الواقع ، فيُعطى أجراً يتناسب مع الخدمات التي يؤديها ، والتي يهيّىء نفسه في سبيل تأديتها للمجتمع » (١) .

(١) Langevin – Wallon, p. 11, 1947.

كما أن إلزامية التعليم تعني أيضاً علمانيته ، أي جعله بمنأى عن أيّ توجيه ديني أو عرقي يتنافى مع كرامة الإنسان ومباديء الحرية الشخصية . وفي الواقع تبقى هذه المسألة مرتبطة – إلى حد بعيد – بالفلسفة العامة للمجتمع الذي يقوم فيه التعليم ، وإن كانت معظم البلدان المتقدمة رأسمالية كانت أو اشتراكية قد أقرّت علمانية التعليم في الوقت الذي أقرّت إلزاميته .

٥ . ٣ . ١ . ٣ . – التوسع الدائم في مراحل التعليم ما بعد الإلزامي وما قبله أيضاً :

إن النموذج التربوي المنتج يشترط التوسع الدائم بمراحل التعليم التي تلي التعليم الإلزامي . وهذه المراحل تمتد بحسب البلدان المختلفة من المرحلة الثانوية الأولى أو المتوسطة ، مروراً بالمرحلة الثانوية الثانية وحتى التعليم العالي . والتوسّع بهذه المراحل لا يقتصر على الناحية الكمية ، وإنما يتعدّاها إلى إجراء تغييرات وظيفية على المستويات المختلفة .

وفي المرحلة الثانوية الأولى تفرض نفسها عملية التوجيه الدراسي والمهني للمتعلمين ، وهذا التوجيه لا يتوقّف عند حدود التعرّف على قدرات التلاميذ وميولهم لوضعهم في الشُّعَب المختلفة من أنواع التعليم القائمة ، كما يتمّ عادة في نموذج التعليم الأكاديمي ؛ وإنما يتخطى ذلك لتعريف التلاميذ بشكل عملي ومستمرّ بمختلف النشاطات الاقتصادية والمهنية التي تجري خارج المدرسة .

وفي المرحلة الثانوية العالية يزول المفهوم النخبوي القديم الذي يقتصر على تحضير القلة للدخول إلى الجامعات ، لتستمرّ عمليه توجيه الغالبية من المواطنين باتجاه فروع الإنتاج المختلفة . إن الهدف الرئيسي للتعليم الثانوي في النموذج المنتج هو إعداد المساعدين الفنيين والأطر

الوسطى عموماً ؛ وهي الأطُر الغفيرة العدد والضرورية لعملية الإنتاج الصناعي والاقتصادي والاجتماعي . وذلك إلى جانب تحضير الأفواج التي بإمكانها متابعة التعليم العالي ، والتي يحتاجها الاقتصاد القائم أيضاً . وهذا ما يجد تطبيقه في بلدين متقدمين كالاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة ؛ حيث يطغى علــى التعليم الثانوي طابع الارتباط المباشر بالحياة والإنتاج .

وفي التعليم العالي يستمرّ التوسُّع باتجاه المزيد من الترابط بين المتخرّجين وحاجات الاقتصاد القائم من الأيدي العاملة المدرَّبة تدريباً علمياً وتقنياً عالياً . وبذلك تزول التناقضات المختلفة التي يفرزها النموذج الأكاديمي ؛ هذه التناقضات التي تتلخّص في : تخريج المزيد من الاختصاصيين في الآداب والعلوم الإنسانية الذين لا تتوافر لهم الأعمال ، وتخريج العدد القليــل من الاختصاصيين في العلوم التطبيقية الذين يتطلّبهم التوسع الاقتصادي . وهذا ما نجده في معظم البلدان المتنامية ، وفي بعض البلدان المتقدمة التي تجد صعوبة في الانتقال بتعليمها من النمط الأكاديمي إلى النمط المنتج .

وإلى جانب التوسع في مراحل التعليم ما بعد الإلزامي ، يولي النموذج التربوي المنتج أهمية خاصّة للتعليم ما قبل الابتدائي . وفي الكثير من البلدان المتقدمة يتمّ التوسع الدائم في مرحلتي الحضــانة والروضة ، كما يُصار إلى دمج سنواتها النهائية تدريجاً ضمن التعليم الإلزامي . وفي الاتحاد السوفياتي يتحــدث المسؤولون عما يسمونه بديكتاتورية الأطفال ، نظراً للرعاية الخاصّة التي تُعطى لتربية الأطفال في المؤسسات المختلفة . وهذه الرعاية تظهر من خلال انتشار المؤسسات التي تهتمّ بتربية الأطفال منذ الشهر السادس ، وحتى سن السابعة ، وتعميم مختلف وسائل التربية الحديثة في هذه المؤسسات (١) .

(١) Vexliard, p. 350, 1972

٥ . ٣ . ١ . ٤ . – الاهتمـــام المتزايـــد بالتعليم غير النظامي خارج المدارس :

وفي النموذج التربوي المنتج تستخـــدم كافة المؤسسات ذات ذات الإمكانات التعليمية من أجل إعداد المواطنين إعداداً علمياً ومهنياً ، يستجيب لضرورات التقدم الاقتصادي والاجتماعي . والمدرسة نفسها في هذا النموذج ليست إلاّ وسيلة من وسائل التعليم والتدريب ، دون أن تكون الوسيلة الوحيدة الممكنة ، كما يُعاد استخدامها باستمرار في ضوء الحاجات الاجتماعية المستجدّة .

إن التعليم الذي يجري خارج المدارس ، يشهد توسُّعاً مطّرداً في معظم البلدان . وتتعزّز باستمرار العـــلاقات المشتركة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات الإنتاج المختلفة . وفي الاتحاد السوفياتي تنتشر على نطاق واسع مؤسسات « التعليم بالمراسلة » و « دروس المساء » للتلاميذ والطلاب الذين يريدون متابعة الدراسة مع الاستمرار في ممارسة المهنة . كما تشيع ضمن المعامل ومؤسسات الإنتاج المختلفة عملية الارتفاع في مستوى التأهيل المهني من فنيين متوسطين إلى مهندسين ، وعملية تحسين التأهيل المهني لجميع العاملين . وهناك باستمرار دورات « إعادة تأهيل » ، ودورات « تحسين » ، و « دروس في الثقافة العامة » يلزم على متابعتها بعض مجموعات الاختصاصيين في المهن المختلفة ، ومنهم المعلمون (١) .

وإلى جانب ذلك ، تنتشر في الاتحاد السوفياتي المؤسسات التربوية غير المدرسية كبيوت الثقافة وأندية الفنيين الشباب ، وأندية السياح والمسارح والوحدات الرياضية وسواها . وهذه المؤسسات توجّه عناية خاصّة للتربية الجسدية والجمالية والخلقية للأولاد والراشدين ، كما تستخدم مختلف وسائط الاتصال الحديثة (٢) .

---

(١) Vexliard, p. 361, 1972·

(٢) Prokofiev, pp. 64–65, 1970.

وفي الولايات المتحـــدة الأميركية ، ومعظم البلدان الرأسمالية المتقدمة ، تنتشر أيضاً المؤسسات التربوية غير النظامية . كما تمارس في مؤسسات الإنتاج المختلفة بشكل مستقلّ ، أو بالتعاون مع المدارس والجامعات ، عمليات إعادة تأهيل الاختصاصيين وتحسين تأهيلهم كلما كان ذلك ضرورياً . وفي أميركا قامت محاولات « لنقل بعض صفوف المدرسة الرسمية إلى داخل جدران المعامل والسجون والمؤسسات التجارية (١). زد على ذلك ظهور الجامعة المفتوحة في بريطانيا ، وما يشبهها من مؤسسات تعليمية في البلاد الغربية المتقدمة .

وإن مفهوم التعليم في النموذج التربوي المنتج يتعدى حدود المدرسة ، باعتبارها مؤسسة قائمة في مكان وزمان معينين ، لينفتح على كل المؤسسات والوسائل التي يمكن استخدامها من أجل الارتفاع الدائم بالمستوى الثقافي العام والمنتج للمواطنين . ولعلّ هذا الاتجاه هو في أساس حركة محو الأمّية الوظيفي التي انتشرت في البلدان المتقدمة وبعض البلدان المتنامية حتى عهد قريب ، وعلى طريق مـــا يسمى اليوم بـ « التربية المستديمة » .

٥ . ٣ . ٢ . — المؤسسات التعليمية :

إن مبدأ « التنوُّع ضمن الوحـــدة » الذي يحكم البنية التنظيمية للنموذج التربوي المنتج ؛ لا يتخذ معناه الكامل ما لم يتجسّد في مؤسسات تعليمية ذات مواصفات محددة . ذلك أن المؤسسات التعليمية تشكّل أخيراً الوحدات المادية التي يتجسّد فيها أي نظام أو نموذج تعليمي . والفروقات التعليمية المختلفة التي تميّز أنظمة التعليم الأكاديمية على

(١) UNESCO, Quatres Etudes. .,p. 165, 1972.

مختلف المستويات تجد أساسها عادة في طبيعة المؤسسات التعليمية التي تقوم عليها هذه الأنظمة ، وهي مؤسسات منفصّلة تنظيماً ومحتوى بحسب الفئات الاجتماعية التي تتوجّه إليها . وفي معظم البلدان المتقدمة الآخذة بهذا القَدر أو ذاك بالنموذج المنتج ، يتمّ وضع مؤسسات تعليمية جديدة أو يُعاد استخدام المؤسسات التعليمية القديمة بحيث تستجيب للحاجات الاقتصادية ــ الاجتماعية المستجدّة باستمرار . فما هي هذه المؤسسات التعليمية الجديدة التي وُلدت في كنف أنظمة التعليم المنتجة في البلدان المتقدمة ؟

في الولايات المتحدة الأميركية ــ وبنسبة أقلّ في بريطانيا ــ تطالعنا مؤسسة الثانويات الشاملة (Comprehensive High Schools) التي شقّت طريقها إلى نظام التعليم بحكم تطوُّر الديمقراطية الأميركية ، وعلى حساب المؤسسات التعليمية الأخرى كالثانويات العامة ، أو الأكاديمية والثانويات المهنية والثانويات المتخصّصة . وإن الميزة الأساسية للثانويات الشاملة في أميركا تتلخص في أنها « تستقبل جميع الناشئين في المنطقة المحلية بدون استثناء ، وتقدّم لهم مناهج وبرامج واسعة النطاق للتعليم الأكاديمي والعملي والمهني وما قبل المهني (Prevocational) . وهي تحاول أن تحقّق أغراض التعليم الثانوي العام والمتخصّص في الوقت ذاته وتحت سقف واحد وبشكل متكامل» (١). وهكذا تبرز أفضلية هذه المؤسسة على المستويين التربوي والاجتماعي . فهي تربوياً : تتصف بالمرونة الكاملة ، بحيث تسمح للطالب بتغيير دراسته بسهولة ، دون الانتقال إلى مدرسة أُخرى وما يتصل بذلك الانتقال من ملابسات معنوية وجغرافية ؛ واجتماعياً : تقدّم لطلابها شكلاً من أشكال « التربية التعاونية الديمقراطية التي تتمّ بين جماعات

(١) صيداوي ، ص ١٣ ، ١٩٧٤ (أ)

ذوات خلفيات اقتصادية واجتماعية متباينة في جو مفعم بالتفاهم والتعاطف »(١) .

وفي فرنسا ، وبموجب الإصلاحات الجديدة ، تمّ إنشاء مؤسسات تعليمية شاملة تُعرف باسم المدارس المتعدّدة الاتجاهات (Ecoles Polyvalentes) ، وذلك إلى جانب المدارس القديمة كالليسيات العامة والفنية ، ومدارس التعليم العام ، ومدارس الكوليج التي تختلف اختلافاً بيّناً فيما بينها . والمؤسسات الجديدة تحاول أن تجمع بين مختلف شُعَب التعليم في المرحلة الثانوية الأولى ، بحيث « تلبّي حاجات المتعلمين المتعددة ، وتسمح بقيام تعاون بين المعلمين ذوي الخلفيات المختلفة ، وتجمع مجالات الاختيار المفتوحة أمام الطلاب »(٢) .

وتجدر الإشارة إلى أن الفروقات الاجتماعية استمرّت تمارس أثرها عبر الثانويات الشاملة في أميركا وبريطانيا ، وعبر المدارس المتعددة الاختصاصات في فرنسا . وذلك أن « فتح أبواب المدارس الشاملة على مصراعيها أمام جميع الطلاب المنتسبين ، وتأمين مقعد لكل طالب ؛ لا يكفيان لتحقيق التكافؤ المنشود في الفرص التعليمية ، لأن هذه المدارس الأميركية المتطوّرة لم تصل بعد إلى مرونة كافية في تنظيمها ومناهجها ، تسمح للطلاب بالإفادة المثلى من الفرص التعليمية التي تقدمها ، وذلك من أجل تعديل دور المدرسة التقليدي في توزيع الطلاب على الدراسات أوّلاً والمهن ثانياً ، ضمن إطار عدالة اجتماعية أوفى للطبقات المحرومة »(٣) .

---

(١) صيداوي ، ص ١٤ ، ١٩٧٤ (أ) .
(٢) صيداوي ، ص ١١ ، ١٩٧٤ (ب) .
(٣) صيداوي ، ص ١٥ ، ١٩٧٤ (ب) .

أما في الاتحاد السوفياتي ؛ فهناك مدرسة الثماني سنوات العامة التي يُنتظَر أن تكون قد أصبحت ، بموجب قانون (١٩٧١) ، مدرسة السنوات العشر العامة ، أي المدرسة الثانوية الموحّدة والشاملة والإلزامية لجميع المتعلمين . وهي تجمع بين الثقافة العامة والتأهيل التقنيِ والتدريب المهني من خلال التعليم « البوليتكنيكي » الشهير الذي يميز المدرسة السوفياتية . وهذه المؤسسة متطابقة في كل البلاد بالنسبة لمحتوى الثقافة العامة ، ومتنوّعة بالنسبة للتدريب الصناعي على أساس الميادين المختارة . كما تعطى فيها أهمية خاصّة للمواد الاختيارية بحيث تلبّي اهتمامات المتعلمين المتعددة ، ورغباتهم الخاصّة ضمن خطة الإنماء الشامل للمجتمع . ولا أثر فيهـا — بالطبع — لأية فروقات اجتماعية بين المتعلمين (١) . وبذلك تبدو وكأنها المؤسسة التعليمية الممتازة للنموذج التربوي المنتج .

٥ . ٣ . ٣ . — محتوى التعليم : المناهج والأساليب والطرائق :

ومن الهدف المركزي للنموذج التربوي المنتج ينبثق عضوياً محتواه التعليمي . وهذا المحتوى يمكن تتبعه من خلال عناصر ثلاثة متّسقة ومتداخلة فيما بينها هي : المناهج التعليمية ، والأساليب والطرائق التي تستخدمها هذه المناهج .

٥ . ٣ . ٣ . ١ . — المناهج التعليمية :

يمكن القول : أن المناهج التعليمية في النموذج التربوي المنتج تتمحور حول مفهوم مركزي هو : « النزعة الإنسانية العلمية الجديدة » . وهذا الاتجاه لا يقتصر على إقامة التوازن بين مواد الدروس الاجتماعية ومواد العلوم البحتة ، بعد دمج كل منهما ، كما في نماذج التعليم

(١) صيداوي ، ص ١٧ ، ١٩٧٤ (ج) .

الأكاديمية المتطوّرة ، وإنما يتعدى ذلك إلى إقامة التوازن بين مختلف المواد الأدبية والعلمية ؛ بالإضافة إلى المواد التطبيقية ، وذلك بهدف جعل المعرفة في مختلف الميادين أقرب ما تكون إلى الإنتاج . وهكذا يصبّ التعليم النظري في التطبيق العمـــلي ، ويزول التناقض التقليدي بين الدراسات الكلاسيكية والدراسات المهنية ، وبين الدرس والعمل ، وبين ما هو خطي وما هو شفهي . وتبرز المعرفة باعتبارها خبرة إنسانية متكاملة لنشاطات نظرية وتطبيقية متعددة ، وذات علاقة أكيدة بالحياة والإنتاج .

وفي هذا الاتجاه يشدّد عـــلى أهمية تعليم المفاهيم الأساسية أو البنية الداخلية لكلّ مادة تعليمية أو مجموعة من المواد المدمجة ، كما يتمّ الابتعاد عن ظاهرات الحشو واللفظية والببغائية ، وذلك تحريراً لذهن المتعلِّم وطاقاته الإبداعية . كما يشدّد على أهمية العمل باعتباره قيمة قائمة بذاتها ، بعد إدخال عالم المهن إلى الصفّ نفسه ، ومدّ الجسور الدائمة بين المدرسة والمعمل . وتعطى العلاقات التعاونية أهمية خاصّة يفرضها تطور الحياة الاجتماعية .

ولعلّ أهم ما ينجم عن هذه النظرة الجديدة إلى التعليم هو إدخال مادة التكنولوجيا إلى صلب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية العالية ، بعد تفريع التعليم تفريعاً كافياً في هاتين المرحلتين ، والاهتمام الضروري بالمواد الاختيارية والمستقلّة . إن هذه الإجراءات من شأنها جعل التعليم في متناول أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة ، كما أن من شأنها تخفيف حدة التناقض بين العمل الفكري والعمل اليدوي وبين النخبة والأغلبية . وبذلك يتسنى لمحتوى التعليم أن يكون ليس في خدمـــة الإنتاج الاقتصادي فقط ، وإنما أكثر عدالة وديمقراطية أيضاً .

والآن ما هي أبرز معالم المناهج التعليمية في البلدان الأكـــثر تقـــدّماً ؟

في الاتحاد السوفياتي يعتبر التعليم البوليتكنيكي الذي يتخلّل مختلف مراحل التعليم مأثرة من مآثر المناهج التعليمية المنتجة. وهذا التعليم يقوم أساساً على مبدأ الربط بين التربية والعمل المنتج والمفيد اجتماعياً. وهذا الربط يتخذ أشكالاً مختلفة ؛ كالاهتمام بتطبيق العلوم المتنوّعة، وممارسة إنتاج الأشياء والأدوات المفيدة اجتماعياً، والتدريب العملي على الشغل والإنتاج في مشاغل المدرسة أو الوحدات الزراعية والصناعية المتاخمة للمباني المدرسية، وأخيراً التعرُّف – عن كثب – على مختلف قطاعات الاقتصاد والثقافة. وهذه النشاطات التطبيقية تتصل اتصالاً وثيقاً بمختلف المواد التي يدرسها الطلاب، كالفيزياء والكيمياء، والرياضيات، وعلم الأحياء، وسواها. هذا، وتجدر الإشارة إلى أن مناهج التعليم السوفياتية تحدّد «محتوى الإعداد العملي والإعداد التقني المتعدّد، ليس فقط بالنسبة إلى المتطلبات الراهنة، بل أيضاً من منظور ما بعد الحياة المدرسية. لأن المدرسة تعِدّ الجيل الطالع للعمل الجسدي والفكري معاً» (١).

وفي الولايات المتحدة الأميركية تستمرّ الدعوة التي أطلقها «ديوي» وسواه، لربط التربية بالحياة، وتتخذ هذه الأيام شعاراً محدّداً هو «التربية من أجل المهنة». كما تستمرّ الدعوة إلى تعزيز العلاقة بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، وبين التعليم النظري واللفظي والتعليم العملي واليدوي. ويشتدّ النقد الموجّه إلى المناهج القائمة، باعتبار أن الخبرات العملية واليدوية التي توفرها للطلاب في مشاغل المدارس والمؤسسات الملحقة بها لم تعد كافية، وباعتبار أن الفنون الصناعية والفنون التجارية وفنون التدبير المنزلي، على غزارتها، لا تكفي بذاتها لجعل المناهج التعليمية شاملة وديمقراطية، خاصة وأن معظم الذين يتوجّهون لهذه الدراسات هم أبناء الفئات الدنيا. و «المطلوب اليوم هو

(١) صيداوي، ص ٢٤، ١٩٧٤ (ج).

ربط العمليات المهنية والتقنية بالدراسات الأكاديمية ربطاً محكماً على كل صعيد تعليمي من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية بدون انقطاع ، وجعل التربية المهنية والتقنية محور التعليم كله لجميع الناشئين ، بحيث يُبنى التفكير المجرّد والشعور دائماً على العمل الفعلي التطبيقي » (١) .

وفي فرنسا تتلاحق الإصلاحات الهادفة إلى تحقيق المزيد من الترابط بين التربية والحياة والإنتاج . وبالإضافة إلى التأكيد على أهمية العلاقات المشتركة بين العلوم المختلفة تمّ إدخال مادة التكنولوجيا إلى مختلف الشُّعَب الدراسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية . وكي يحصل المتعلمون على خبرة عملية حقيقية ؛ اشترطت القوانين أن يجري التعليم المهني نصفه في مشاغل المدرسة ، ونصفه الآخر في المؤسسات الإنتاجية .

٥ . ٣ . ٣ . ٢ . — أساليب التعليم وطرائقه :

إن مناهج التعليم المنتج القائمة على التكامل بين العلوم النظرية والتطبيقية والمرتبطة بالحياة والإنتاج ؛ تشترط أساليب تربوية وطرائق تعليم منبثقة من طبيعتها . ومع رفض هذه المناهج لمفهوم المادة التعليمية المستقلة والمنعزلة عن الحياة ، تزول مبرّرات اللجوء إلى استعمال الأساليب والطرائق التقليدية في التعليم ، كالمحاضرة والتلقين والتسميع ، والتهجئة وسواها .

وبشكل عام ؛ تتمّ عملية التعليم في النموذج التربوي المنتج من خلال أساليب التعليم الناشطة والطرائق المختلفة التي تستخدمها ، وذلك مع التأكيد دائماً على ربطها بالحياة والإنتاج . ويمكن إيقاع الطرائق

---

(١) صيداوي ، ص ٣٢ ، ١٩٧٤ (أ) .

الناشطة في مجموعتين : الطرائق التي ترتكز على النشاط الفكري الإيجابي للمتعلّم والطرائق الجماعية . وإن النموذج التربوي المنتج لا يهمل إطلاقاً الطرائق الناشطة الفردية ، كطريقة مونتسوري وديكرولي ودلتون ، وطريقة المشروع الفردية . إلاّ أن هذا النموذج لا يلجأ إلى الطرائق الفردية للتركيز على الفروقات الفردية ؛ باعتبارها هدفاً قائماً بذاته ، بقدر ما يستخدم هذه الطرائق لتعزيز النشاط الإيجابي المستقل والإبداعي لكلّ متعلّم ولمجموعة المتعلمين . وفي الوقت نفسه لا يتوقّف عندما يسمى بمراكز الاهتمام عند المتعلمين إلاّ بقصد توجيهها صوب المشكلات العملية القائمة فعلاً في ميادين الحياة والإنتاج المتعددة .

إلاّ أن الاعتماد الرئيسي للنموذج المنتج يبقى منصبّاً على الطرائق الناشطة الجماعية ؛ باعتبارها تعطي صورة حقيقية ومماثلة للحياة الاجتماعية التعاونية . وأبرز هذه الطرائق طريقة المشروع الجماعي التي شاعت في أميركا ، والتي تشكّل مفتاحاً للدخول في دراسة البيئة الخارجية بعلاقاتها المختلفة . وطريقة التعبير الحر « المعروفة أيضاً بطريقة « فرينيه » التي انتشرت في فرنسا ، والتي تتمحور حول أدوات عملية محددة كالنص الحرّ ، وآلات الطباعة ، وآلات السينما ، ووسائل الصحافة وسواها . وطريقة الإدارة الذاتية التي بدأت في أميركا ، ثم انتشرت في أوروبا ، والتي بمقتضاها يتعلم الطلاب أُصول المشاركة والحكم الذاتي القائم على اختيارهم الحر ، من خلال ديناميكية الجماعات المدرسية .

إن هذه الطرائق التي شاعت في الغرب ، تستهدف أخيراً التأكيد على أهمية علاقات التعاون والعمل المشترك التي يجب أن تسود الصف المدرسي ، باعتبارها من ضرورات الحياة الاجتماعية الديمقراطية . وهي تلجأ إلى استخدام مختلف الوسائل التعليمية التي ترمي إلى تعريف المتعلمين بألوان النشاط العملي المختلفة التي تجري خارج المدارس ، وهذه الوسائل تتراوح بين الوسائط السمعية ــ البصرية ، ومختبرات العلوم واللغات ،

وزيارة المتاحف ووحدات الإنتاج، والمشاركة العملية أحياناً في بعض الأعمال المنتجة. وفي بعض الحالات يحتفظ كل طالب بمختبر شخصي يجري بواسطته اختباراته العلمية المتنوعة. والغاية من هذه الوسائل هو إعطاء التعليم طابعاً عملياً وتطبيقياً، وفتح أبواب المدرسة على البيئة الخارجية، وبالعكس (١).

وإلى جانب هذه الطرائق والأساليب التي تنحو إلى ربط التعليم – إلى حد كبير أو صغير – بالإنتاج والحياة الاجتماعية، لا بد من التوقّف عند طريقة المربّي السوفياتي الشهير « ماكرنكو ». إن طريقة ماكرنكو تنطلق من المبدأ الاشتراكي في التعليم، والقائل بأن « التربية على العمل تتمّ بواسطة العمل نفسه ». على أن ماكرنكو يؤكّد منذ البداية على الاستقلال بين العمل من جهة، والتعليم بواسطة العمل من جهة ثانية. وكمربّ، فهو ينظر إلى العمل من زاوية القيمة التربوية التي يحقّقها للمتعلمين، وهي تشكيل « الوعي الجماعي »، و « الانضباط الواعي »، و « القيم الاشتراكية ». وفي مدرسة « ماكرنكو » يعني العمل: مختلف أبعاد عملية الإنتاج، كما يتخذ طابعاً آلياً معقّداً وطابع النشاط الذي يهدف إلى إنتاج الحاجات الضرورية من أجل استمرار الجماعة. وهو يقول: « إن العمل الذي لا يقوم على التربية السياسية والاجتماعية لا قيمة تعليمية له. وهو عمل مغاير للأهداف المتوخاة. وبإمكانك أن تشغل إنساناً ما تشاء، ولكنك إذا لم تستهدف تربيته على المستوى الخلقي والسياسي؛ فإن عمله يصبح عملية لا نتيجة إيجابية لها » (٢).

وإن انصباب التعليم على العمل المنتج والمتطوّر آلياً، والمفيد

---

(١) Palmade, 1973.

(٢) Dietrich, p. 246, 1973.

اجتماعياً ، كما يقترح « ماكرنكو » ، يعطي أساليب التعليم وطرائقه في النموذج المنتج التطبيق الأرقى . في حين أن الأساليب والطرائق التي يجري تطبيقها في الغرب ، تحاول أن تربط بين التربية والإنتاج والحياة ، دون أن تحقق اللحمة العضوية بينهما ، كما هي الحال في الاتحاد السوفياتي .

٥ . ٣ . ٤ . — الامتحانات المدرسية :

وهنا نؤكد على ما ورد سابقاً من أن الامتحانات المدرسية تُعتبر بمثابة حجر الرحى في أنظمة التعليم التقليدية أو الأكاديمية . وغالباً ما تتلاحق هذه الامتحانات عبر مراحل التعليم المختلفة ، كما يضاف إليها أحياناً ما يسمى بمباراة الدخول التي يعتبر اجتيازها شرطاً ضرورياً للانتساب إلى مؤسسات تعليمية معينة . ولما كان التعليم الأكاديمي يقوم بشكل خاص على تحضير النخبة ، فإن وظيفة الامتحانات ، ومباراة الدخول تقتصر على انتقاء الأعداد القليلة القادرة على متابعة التعليم ، مع ما ينجم عن ذلك من تصفية للغالبية الساحقة من المتعلمين باعتبارهم غير أكفاء تعليمياً .

ولا يخفى أن التصفية التي تمارسها الامتحانات المدرسية في أنظمة التعليم التقليدية ؛ لا تقتصر على الرسوب المدرسي . وإنما تتخذ أشكالا متعددة ومقنّعة ؛ كالتسرّب الدراسي ، والتأخر الدراسي ، والاستمرار في شُعَب تعليمية أقلّ قيمة من سواها (١) .

والدراسات الكثيرة التي أُجريت في بلدان مختلفة تثبت أن هذه الأنواع من التصفية المدرسية تصيب بشكل رئيسي الفئات الاجتماعية

(١) Bourdieu et Passeron, 1970.

الدنيا ، وإلى حد ما الفئات الوسطى ، في حين أن الفئات العليا تكاد تكون خارج نطاقها (١) .

وإن النموذج التربوي المنتج الذي يقوم على التوسع الديمقراطي في مراحل التعليم المختلفة ؛ يتجاوز إلى حد بعيد المفهوم التقليدي للامتحانات المدرسية . ومن مبدأ انتقاء النخبة أو الأقلية يتحوّل هذا النموذج نحو توجيه الجميع باتجاه الدراسات والمهن التي تصبّ في الاقتصاد القائم . من هنا سيادة مؤسسة التوجيه التربوي والمهني ، وبشكل عام ، الخدمات النفسية والاجتماعية في النموذج المنتج .

إن التوجيه التربوي والمهني للمتعلمين يبدأ عادة مع السنوات الأولى للمرحلة المتوسطة ؛ ثم يتمايز أكثر فأكثر في المرحلة الثانوية العالية عبر الشُّعَب الدراسية المتنوعة . وهو يستهدف أخيراً مساعدة كل طالب على اختيار نوعية الدراسة أو المهنة التي تؤهله لها إمكاناته ، في ضوء الحاجات الاقتصادية ــ الاجتماعية للبلاد . وهكذا يتخذ التعليم طابع التفتح الشخصي للأفراد والإنماء الشامل للمجتمع .

وفي ضوء هذا المفهوم المتقدم لعملية التوجيه الدراسي والمهني ؛ يستثمر النموذج التربوي المنتج ظاهرة الامتحانات المدرسية بوسائلها المختلفة . وإن إعطاء الشهادات التعليمية عن طريق الامتحانات ، وحتى إجراء مبــاراة الدخول إلى بعض المؤسسات التعليمية ، يبقيان ضروريين في النموذج المنتج . إلاّ أن هذا النموذج يرفض ــ إلى غير رجعة ــ مبدأ تعدد الامتحانات الرسمية ومباراة الدخول في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية ، وذلك نظراً لكونها تشكّل حواجز عائقة أمام استمرار الفئات الشعبية في التعليم . ويكتفي بنوع من الاعتراف

(١) Valın, 1968; Jamati,1974; Bourdıeu – Passeron, 1970.

(attestation) بنهـــاية الدراسة الثانوية أو بشهادة واحـــدة ، إذا لم يكن بدّ منها ، هي شهادة نهاية الدروس الثانوية . وهذه الشهادة ذات الفروع المتعددة ، إما أنها ذات طابع أكاديمي ، وإمّا أنها تحمل طابعاً مهنياً يسمح بمباشرة العمل المنتج ، مع إمكانية متابعة التعليم العالي دائماً . وفي الجامعات تصبح الشهادات المختلفة شرطاً ضرورياً لممارسة المهن المختلفة ، وإن كان التعليم العالي يبقى مفتوحاً أمام جميع الذين يرغبون في الاستزادة من المعرفة ، دون تتويج ذلك ضرورةً بشهادات محدّدة .

إلاّ أن إلغاء الامتحانات والحواجز لا يعني أن النموذج المنتج لا يهتمّ أيضاً بانتقاء النخبة . ذلك أن بعض أنواع الاختصاصات في مستويات تعليمية معيّنة ، تشترط لمتابعتهـــا اختيار العناصر القادرة والمحددة في ضوء حاجات البلاد وإمكاناتها . وهنا تفرض نفسها أشكال معيّنة من مباراة الدخول . إلاّ أن هذه المباراة تقوم فعلاً على معايير تعليمية ، ولا أثر مباشراً فيها للامتيازات الاجتماعية المختلفة .

وحتى أساليب الامتحان الشائعة في أنظمة التعليم الأكاديمية يبقى لها مكانها في النموذج التربوي المنتج . فاختبارات المقال ، والاختبارات الموضوعية والمقننة بأشكالها المتعددة يعاد استخدامها في هذا النموذج ، بعد التثبت من مرونتها وعقلنتها ، وخاصة بعد إعطائها طابعاً عملياً ومنتجاً ، وبشكل عام يستثمر النموذج المنتج مختلف وسائل الامتحانات ، بهدف قياس تحصيل المتعلمين وقدراتهم الإبداعية في مجال العلوم المختلفة . أما في مجال التطبيق والعمل الفعلي ، فإن الأداء المباشر هو نفسه وسيلة الامتحان .

والآن ؛ كيف تجري عملية التوجيه التربوي والمهني بخطوطها الرئيسية في بعض البلدان المتقدمة ؟

في فرنسا تبدأ عملية ملاحظة التلاميذ بقصد توجيههم منذ الصف المتوسط الأول . ويعتبر مجلس الصف المسؤول الرئيسي عن التوجيه . وهو يتألّف من : المعلّم الرئيسي ، وبعض المعلمين الآخرين ، والطبيب المدرسي ، والمساعدة الاجتماعية ، والمرشد النفسي . وهو الذي يقرّر وضع كل تلميذ في شُعبة دراسية محدّدة ، كما يقرّر ترفيع التلاميذ أو إعادتهم لصفوفهم . وفي نهاية المرحلة المتوسطة يقرر مجلس المستوى (Conseil de Niveau) المؤلّف من الأساتذة الرئيسيين للصفوف ذات المستوى نفسه ، ومن المرشدين النفسيين ، توجيه التلاميذ نحو الليسيات الثانوية أو الليسيات الفنية ، أو المدارس الفنية ، أو الدخول مباشرة في عالم العمل . وفي الصف الثانوي النهائي ، يقرّر هذا المجلس الاستمرار في التوجيه السابق أو تعديله بالنسبة لكل طالب . كما يتمّ إعلام جميع الطـــلاب حول المؤسسات المختلفة للتعليم العالي ، والامتحانات والمباريات الضرورية التي تفتح باب هذه المؤسسات أمام الراغبين في الانتساب إليها (١) .

وفي التعليم العالي تؤدي شهادة البكالوريا العامة إلى كليات الآداب والعلوم دون مباراة دخول . ويشترط النجاح في مباريات خاصّة لدخول الكليات التطبيقية كالطب والصيدلة . أما شهادة البكالوريا الفنية وشهادة البريفيه بأنواعهما المختلفة فيؤديان ، بعد اجتياز مباراة دخول ، إلى المدارس الكبرى (إدارة ، تجارة ، صناعة ، زراعة) وإلى المعاهد الهندسية ، والمعاهد الجامعية للتكنولوجيا .

وفي الولايات المتحدة الأميركية يتمّ توجيه المتعلمين ضمن جدران المدرسة الثانوية الشاملة باتجاهات أربعة : التعليم العام ، التعليم المهني ، التعليم التجاري ، والتعليم الذي يحضر للجامعة . وفي هذه المدرسة يتمّ ترفيع التلاميذ آلياً من صفّ إلى صف ، وليس هناك لا امتحانات

(١) François, p. 150, 1972.

دخول ولا امتحانات خارجية نهائية . أما دروس المواد الأكاديمية ؛ فتنتهي عادة بامتحانات تجري في نهاية السنة وداخل الصف نفسه . وفي عملية توجيه التلاميذ إلى هذا التعليم أو ذاك تستخدم غالباً مختلف أنواع الاختبارات النفسية والتحصيلية والمقننة ، كما يُستعان بأخصائيين نفسيين واجتماعيين في المجالات المتعددة (١) .

وفي الاتحاد السوفياتي تتمّ عملية التوجيه داخل مدرسة الثماني أو العشر سنوات العامة . وتبدأ منذ الصف الخامس ، لتعزّز أكثر فأكثر في الصفين التاسع والعاشر . كما تجري « في إطار الدروس العملية ، وفي إطار التعليم التقني المتعدد (البوليتكنيكي) الذي يتخلّل مختلف الدروس العملية . كما يحدث أحياناً أثناء الأعمال المدرسية الاخرى ، وخلال النشاطات غير المدرسية . ويقوم التوجيه المهني للناشئين على أساس دراسة دقيقة لكل ولد وميوله وكفاءاته وحالته الصحية . وتؤخذ بعين الاعتبار في هذه العملية متطلبات الاقتصـــاد المحلي والوطني الحالية والمستقبلية . وتحتل عملية التوجيه المهني مركزاً مهماً في مناهج الدراسة والعمل . ويتعاون في القيام بها المعلمون ، ولا سيما المعلم الرئيسي للصف ، والأطباء وأمناء المكتبات ، ومساعدون في المعاهد التربوية ، ومن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . وتعطى الكثير من المعلومات المهنية للناشئين أثناء الدروس » (٢) .

وتتوّج الدراسة في مدرسة السنوات العشر بما يسمى بشهادة النضج . وهذه الشهادة تسمح بمتابعة التعليم في المدارس الثانوية المتخصّصة والمهنية دون مباراة دخول . كما تسمح بمتابعة التعليم العالي . أما المدارس المتخصّصة والمهنية فتعطي شهادات تسمح بالانتقال مباشرة إلى ممارسة العمل ، أو الاستمرار في التعليم العالي .

(١) George, p. 306, 1972.

(٢) صيداوي ، ص ٣٧ ، ١٩٧٤ (ج) .

وفي الجامعات تجري مباراة دخول في الحالات التي يتجاوز فيها عدد المرشحين الحاجات المقرّرة . وتُعطى دروس تحضيرية لأبناء المناطق الريفية ، لتأمين المزيد من تكافؤ الفرص بينهم وبين أبناء المدن أثناء مباراة الدخول هذه . وفي بعض الجامعات (جامعة موسكو) هناك نسبة محدّدة من المقاعد المحفوظة لأبناء العمال والفلاحين . كما يتمتع بالأفضلية (علامات استلحاق إضافية) الطلاب الذين لديهم خبرة في ميدان العمل المنتج (١) .

وإن التوجُّه المهني العقلاني للطلاب ، وخاصّة في بلد كالاتحاد السوفياتي ، يسمح بتحقيق درجة عالية من الانسجام بين حاجات التوسع الاقتصادي والمتخرّجين في مراحل التعليم المختلفة . وفي ضوء مبدأ العمالة الكاملة ومبادىء العدالة الاجتماعية يتسنى للتعليم أن يرتفع دوماً بالمستوى الثقافي والتقني للمواطنين ، من خلال خطط الإنماء الاقتصادي – الاجتماعي . أما في البلدان المتقدمة الغربية ؛ فإن الخدمات النفسية والاجتماعية التي تقدم للمتعلمين لم تحل حتى الآن دون ظهور الفروقات الاجتماعية في التعليم ، ويكاد دور هذه الخدمات يقتصر على المحافظة على استمرار الأوضاع القائمة أكثر مما يستهدف تقديم الحلول العادلة والمتقدمة لهذه الأوضاع . وهكذا تبدو العلاقات الاقتصادية – الاجتماعية السائدة في بلد ما ، وكأنها هي التي تحدد دائماً معنى وآفاق أية خدمة أو مؤسسة تعليمية كالتوجيه التربوي – المهني وسواه .

(١) Vexlıard, p 359, 360, 1972.

٥ . ٤ . ــ ثالثــاً :
شروط نموذج الإنماء التربوي المنتج

ما هي الشروط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للنموذج التربوي المنتج ؟ أو بتعبير آخر : ما هو النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يلائم هذا النموذج ؟

إن استقاء التجربة التاريخية الحيّة للمجتمعات المختلفة ، يؤكّد أن النموذج التربوي المنتج لم يخرج إلى حيز الوجود ، إلاّ في البلدان ذات النظام الرأسمالي المتطوّر أو الليبرالي وفي البلدان الاشتراكية المتقدمة. وبدقة أكثر ، يمكن القول : إن التقدم الحضاري الذي أصاب البلدان الرأسمالية الأكثر تقدماً في عصرنا ، أفرز نماذج تربوية جاءت تحمل خصائصه الأساسية وأقرب ما تكون إلى النموذج المنتج . في حين أن نظرية الاشتراكية العلمية نجم عنها ــ على مستوى التطبيق ــ نماذج تربوية منتجة بهذا الشكل أو ذاك . أي أن النموذج التربوي المنتج ولد تاريخياً بفعل مجموعة من الشروط التي ترتبط من جهة بالمجتمعات الرأسمالية الأكثر تقدماً ، ومن جهة ثانية بالمجتمعات الاشتراكية المتقدمــة .

وبشكل عام يمكن القول : إن الشرط الأساسي الذي يحكم النموذج التربوي المنتج : هو وجود خطة إنماء اقتصادي ــ اجتماعي متكاملة ، تستهدف استثمار الموارد المادية والبشرية في البلاد إلى أقصى حد ممكن . إلاّ أن هذا الشرط ، كما لا يخفى ، لا يتحقق بالمعنى نفسه في البلدان المتقدمة الرأسمالية والاشتراكية . ففي البلدان الرأسمالية تعتبر الخطط الإنمائية ذات قيمة توجيهية وإعلامية . أي أنها تقتصر على التنبؤ بمؤشرات التطور في المستقبل دونما تدخّل ، إلاّ في حدود ضيقة

للغاية ، في مسار العمليات الاقتصادية والاجتماعية القائمة . أما في البلدان الاشتراكية فتتخذ خطط الإنماء الاقتصادي ـ الاجتماعي طابعاً إلزامياً . كما تستهدف دائماً تطوير الأوضاع القائمة باتجاه الأهداف المرسومة . وهذا الاختلاف في مفهوم التخطيط والإنماء ؛ يترك انعكاساته المباشرة على مستوى النموذج التربوي المنتج في المجالات المختلفة .

فاقتصادياً ، يُعتبر مبدأ العمالة الكاملة ، ومبدأ الارتفاع المستمر بإنتاجية العمل اللذان تأخذ بهما خطط الإنماء الاشتراكية شرطين ملائمين إلى مدى بعيد للنموذج التربوي المنتج ، من هنا حالة التكامل والانسجام الكامل بين خطة الإنماء الاقتصادي ـ الاجتماعي ، وخطة الإنماء التعليمي في البلدان الاشتراكية . أما في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة ، فإن العوامل المختلفة التي تتحكّم بسوق العمل وتطوير الإنتاج ، لا تقدم دائماً شروطاً مؤاتية لنظام التعليم في تحقيق وظيفته الاقتصادية المنتجة . وهذا ما يفسّر الدعوات المتلاحقة لإعادة ربط التعليم باستمرار بالعمل والإنتاج .

واجتماعياً ، تُعتبر مبادىء العدالة الاجتماعية التي تقوم عليها النظرية الاشتراكية شرطاً كافياً بذاته ؛ ليجد النموذج التربوي المنتج تطبيقه الديمقراطي السليم . وأن التوسع في الإنتاج وتطويره في البلدان الاشتراكية يتمّ أصلاً بطريقة ديمقراطية ، وهذا ما يستتبعه توسُّع ديمقراطي في التعليم على المستويات المختلفة . كما أن الارتقاء بالمستوى الثقافي العام لجميع المواطنين ، والقضاء على التناقض بين العمل الفكري والعمل اليدوي ، وبين المدينة والريف ، وإعادة الاعتبار إلى العمل كقيمة قائمة بذاتها ، هي من الأهداف الرئيسية التي يقوم عليها المجتمع الاشتراكي والتعليم الاشتراكي . وهذه الأهداف القائمة بذاتها في النظرية الاشتراكية تجعل النموذج التربوي المنتج ؛ يعيش وسط عالم من

القيم هو عالمه النموذجي . وبتعبير آخر : في البلدان الاشتراكية يقوم النموذج التربوي المنتج في تنظيمه ومحتواه ومساره على مجموعة من الأهداف والقيم المتكاملة والمتسقة — إلى حد بعيد — مع أهداف المجتمع وقيمه بأسرها .

أما في البلدان الرأسمالية المتطوّرة : فإن الشروط الاجتماعية القائمة تعيق — إلى مدى بعيد — النموذج التربوي المنتج في أداء وظيفته الديمقراطية . ورغم كل ما يُشاع عن تكافؤ الفرص التعليمية ، وديمقراطية التعليم في هذه البلدان ؛ فإن الفروقات الاجتماعية تجد دائماً طريقها إلى أنظمة التعليم . وما تحقق من إصلاحات في هذا الاتجاه بقي مشروطاً في الواقع بحاجات التقدم الاقتصادي وضمن علاقاته السائدة . وأكثر من ذلك ، فإن أنظمة التعليم كانت تعرف باستمرار كيف تهضم الإصلاحات المختلفة ؛ لتساهم من خلال منطقها الخاص في معاودة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة .

وعلى مستوى القيم السائدة ؛ تجد المدرسة الرأسمالية نفسها أمام تناقضات مختلفة . فمع أن هذه المدرسة تشدّد على مبادىء العدالة والمساواة ؛ بغض النظر عن المنشأ الاجتماعي للمواطنين ، فإنها تقع تحت تأثير شتى أنواع التمييز الاجتماعي بين المتعلمين . ومع تشديدها على أهمية العمل ، باعتباره قيمة قائمة بذاته ، فإنها تقع فريسة التمييز السائد خارجها بين العمل الفكري والعمل اليدوي . ومع مناداتها بأفضلية الحياة التعاونية والمشاركة تجد نفسها وسط عالم تسوده علاقات التزاحم والمنافسة . وهكذا يمكن القول : إن النجاح النسبي الذي أصابته المدرسة الرأسمالية المتقدمة في تحقيق وظيفتها الاقتصادية المنتجة ؛ لم يمنعها من معاناة التناقضات الاجتماعية بأشكالها المختلفة . وهي تناقضات تتعدى أخيراً حدود المدرسة لتمس طبيعة العلاقات الاقتصادية — الاجتماعية القائمة في المجتمع .

إن النموذج التّربوي المنتج ؛ يجد مبدئياً شروطه الضرورية والكافية في المجتمعات الاشتراكية . وهذه الشروط يمكن تلخيصها بالعمالة الكاملة ، والتوسع في الإنتاج وتطويره ، والديمقراطية الحقة في التعليم ، ومجموعة القيم الاجتماعية المتسقة فيما بينها ، والمتمحورة حول العمل ، والمنبثقة من مبادىء العدالة والحرية والمساواة . أما في البلدان ذات النظام الرأسمالي المتقدم ، فإن هذه الشروط تظهر في فترات تاريخية معيّنة ، وكأنها تسمح للتعليم ، بأن يقترب أكثر فأكثر من النموذج الديمقراطي المنتج ، وتظهر في فترات أُخرى ؛ وكأنها تضع هذا التعليم أمام أزمات حادة .

٥ . ٥ . — رابعاً :
تقييم نموذج الإنماء التّربوي المنتج

إن النموذج التّربوي المنتج في تطبيقه الاشتراكي المتقدِّم ؛ يمتاز بخاصية أساسية هي ربط التعليم بحاجات العمالة الكاملة القائمة على التوسع الدائم في الإنتاج وتطويره ، وذلك إلى جانب تحقيقه لديمقراطية التعليم بالمعنى الصحيح للكلمة . أما في تطبيقه الرأسمالي المتطوّر فإنه يسعى إلى الاقتراب من هذين الهدفين بقدر ما تسمح به العلاقات الاقتصادية — الاجتماعية القائمة .

وهذا النموذج يختلف اختلافاً جذرياً عن النموذج التعليمي الأكاديمي الذي يكاد يعيش حياته الخاصّة في معزل عن عالم الإنتاج والمهن ، وعن ضرورات التغيير الديمقراطي . ولا نكاد نجد عنصراً من عناصر التعليم المنتج بالمقارنة مع التعليم الأكاديمي ، إلاّ وأصابه التغيير الجذري الهادف إلى تعزيز العلاقة بينه وبين التقدم الاقتصادي والاجتماعي .

إلاّ أن النموذج التربوي المنتج ، كما لا يخفى ، لا يصل إلى حد الاندماج الكلي والنهائي في الحياة والإنتاج . بمعنى أن الحدث التعليمي في هذا النموذج ، حتى في حالة العمالة الكاملة ، يبقى محتفظاً باستقلاليته الخاصّة . والعمل نفسه في طريقة « ماكرنكو » ، بالرغم من وظائفه المنتجة والمتطوّرة آلياً والضرورية لاستمرار الجماعة ، يبقى وسيلة تعليمية تتمحور حولها أهداف التربية . هذا ؛ مع العلم أن هناك نماذج تعليمية اشتراكية هي أيضاً ، (الصين الشعبية) تنطلق من عمليات الإنتاج المختلفة ، وترتد إليها بشكل دائم . وهنا تشتد اللحمة بين الإنتاج والتعليم ؛ لتصبح المعرفة نفسها لحظة من لحظات الإنتاج .

والآن ، أين يمكن أن تقف البلدان المتنامية من النموذج التربوي المنتـــج ؟

من المؤكّد أن هذا النموذج يقدم للبلدان المتنامية إمكانات إعادة النظر الناقدة بأنظمتها التعليمية من زوايا الإنتاج والعمل ، ومبادىء العدالة الاجتماعية . كما أنه يقدم البديل التربوي الذي أنتجته مجتمعات متقدمة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً ضمن شروط تاريخية محدّدة . ويبقى أن تسأل البلدان المتنامية نفسها عن آفاق التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي تريد السير في اتجاهه .

على أن النموذج التربوي المنتج يفترض مجموعة من الشروط المؤاتيـــة لتطبيقه : العمالة الكاملة أو شبه الكاملة ، والتقدم التقني والتنظيمي ، والخدمات الاجتماعيـــة والضمانات الاجتماعية المختلفة للفئات الشعبية والمتوسطة ، والقيم الاجتماعية المتقدمة : (العمل قيمة بذاته ، وحل التناقض بين العمل الفكري والعمل اليدوي وبين المدينة والريف ، الخ) . والتجربة التاريخية الحسية للبلدان المتقدمة تثبت أن النموذج الحضاري الرأسمالي ما زال يواجه صعوبات جدّية في تجاوبه

مع هذه الشروط ، عدا التقدمَ الاقتصادي الذي حققته بعض البلدان الرأسمالية فهو من النوع الذي لا يتكرَّر أكثر من مرة ، كما أنه جاء في معظمه على حساب تخلُّف البلدان المتنامية وتبعيتها (١) . في حين أن النموذج الحضاري الاشتراكي يسير في اتجاه تحقيق الكثير من الشروط التي تجعل التعليم يعيش في حالة من الانسجام مع المؤسسات المختلفة والقيم المختلفة للمجتمع .

لا بدّ إذن للبلدان المتنامية من الاستجابة للشروط المختلفة التي يتطلبها النموذج التربوي المنتج ، إن هي أرادت تطبيقه بهذا الشكل أو ذاك . وهذه الشروط تنبثق أخيراً من تنظيم اقتصادي واجتماعي وسياسي متكامل وقائم بذاته . وأية حلول جزئية في هذا المجال ستبقى مبتورة ؛ لأن البنيات القديمة ستعرف كيف تهضمها وتترجمها لصالح منطقها الخاص .

وفي تقديرنا أن البلدان المتنامية ستجد نفسها اليوم أو غداً مضطرة للبحث عن التنظيم السياسي العقلاني الذي يحمل حلولاً سليمة لمشكلاتها المتعددة ومنها التعليمية . وهذا التنظيم الذي لا يتبع بالضرورة نفس النماذج الحضارية المعروفة حتى الآن ، يستهدف بشكل رئيسي تسريع عملية إنمائها الاقتصادي ــ الاجتماعي اختصاراً للمسافة التاريخية التي تتعمّق يومياً بينها وبين البلدان المتقدمة . ومن هذه الزاوية يقدّم النموذج التربوي المنتج اتجاهاً تعليمياً أثبت كفاءته النسبية في البلدان التي أنتج فيها أثناء عملية تقدمها الاقتصادي والديمقراطي . على أن يبقى حاضراً دائماً في ذهن البلدان المتنامية أن أيّ نموذج تربوي ، أو غير تربوي ، يبقى مشروطاً بالتجربة التاريخية التي أنتجته ، وبالخاصية المحدّدة لهذه التجربة التاريخية . وأن إدراك الخاصية التاريخية المحددة للمجتمعات التي أفرزت النموذج التربوي المنتج هو الشرط الجوهري للإفادة من هذا النموذج في إنماء البلدان المتنامية .

(١) انظر القسم الأول من هذه الدراسة .

الفصل السادس

- ٦ -

البديل الثالث
نموذج الإنماء الثقافي الشامـــل

٦ . ١ . — أولاً : أية تربية ، لأية تنمية ، لأي مجتمع ؟

رأيْنا فيما مرّ أن الإنماء التربوي ، كما استخلصناه من الممارسات التربوية التي جرت حتى اليوم في العالم أجمع ، قد اتخذ مساراً معيّناً ؛ فانطلق من تحسين أوضـــاع التعليم السائدة في معظم بلدان العالم ، ولم يتجاوز المفهوم الأكاديمي للتعليم في إطار النموذج الأول . وذلك بالرغم من كثرة التحسينات والتعديلات التي أُدخلت عليه . ولذلك وصل إلى طريق مسدودة تشكّل عقبة كأداء لا سبيل إلى تخطّيها إلاّ باتخاذ طريق أُخرى . ولم يجدِ في تلك الحال سلوك دروب فرعية لا تلبث أن تصبّ كلها في النهاية ، في الطريق الأكاديمي . وذلك لأن المطلوب هو نهج جديد في مسيرة الإنماء التربوي ، يختلف اختلافاً جذرياً عن سابقه . ولذلك بدا وانتشر « نموذج الإنماء التربوي المنتج » ، الذي خرج كلياً عن الطريق السابقة ، واختطّ لنفسه نهجاً مغايراً جمع فيه بين ما لم يجمع من قبل ، أي « الدرس والعمل » ، ولكن هذا الربط بين التعليم والعمل أخذ ضمن هذا النموذج أشكالاً ومظاهر متعددة راوحت بين الاتصال البسيط والاتصال الوثيق ، ضمن صيغ متعددة متباينة للعدالة الاجتماعية .

والسؤال المطروح الآن هو : ما دامت هناك إصلاحات عديدة

قد تحققت ضمن نموذج الإنماء التربوي المنتج الموسع ، وما دامت هناك اتجاهات لاستكمالها وتعميقها ، وتدعيم الجسور المقامة بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي في المجتمعات التي يسمح نظامها السياسي بذلك ، فلماذا التفكير في بديل ثالث للإنماء التربوي ؟ ولماذا ندعوه نموذج الإنماء الثقافي الشامل ؟ وهل هناك ما هو أهم من التربية والعمل مجتمعـــين ؟

والجواب عن مثل هذه الأسئلة سيكون متعدد الجوانب ، وسيشمل باقي الجزء الثاني من هذه الدراسة الذي يعالج مسألة البدائل التربوية . وذلك يعود إلى تعقّد القضية المطروحة على هذا المستوى .

فالإنسان يتساءل حول إصلاح كل شأن من شؤون حياته ، ومن أبرزها مسألة التربية والتعليم . ولكنه من خلال مساعيه الفكرية للرد على مثل هذه التساؤلات يصل إلى نقطة لا يستقيم عندها بحث شؤون كل قطاع من قطاعات الحياة على حدة ، بل يتوجب لديها بحث مسألة تفاعل جميع هذه القطاعات بعضها مع بعض ، وتقييم الحاصل النهائي لهذا التفاعل . فإذا لم يكن الحاصل النهائي بمستوى الطموح ، وجب طرح بديل جديد . وهذا ما نحن بصدده إزاء استكمال « نموذج الإنماء التربوي المنتج » .

فتحقيق العمالة الكاملة وسائر أهداف الإنماء الاقتصادي التربوي ، بما في ذلك تعليم الموارد البشرية وتدريبها ، واستثمار الثروات الطبيعية ، ورفع مستوى الإنتاج نوعاً وكماً إلى الحد المطلوب في الخطط الإنمائية ، كل هذا لا يكفي . وذلك لأن التساؤل المطروح عند هذا الحد هو في جوهره تساؤل حول نوعية الحياة التي عاشتها البشرية حتى اليوم ، وإلى أي حد قام « نموذج الإنماء التربوي المنتج » بتجويدها ؟ فكيف أفاد الإنسان من كل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يميّز العصر

الحديث ؟ وإلى أين يتجه الآن خلال المرحلة « التكنوترونية » الحالية ؟ وبتعبير مختصر : أية تربية نريد ؟ ولأية تنمية ؟ ولأي مجتمع ؟ أي : أيّ إنسان نريد تكوينه في النهاية من أجل العيش في المستقبل المرتجى ؟

٦ . ٢ . — ثانياً : أهداف نموذج الإنماء الثقافي وشروطه :

ليست الإجابة عن مثل هذه الأسئلة الجوهرية الكبرى بالشيء اليسير . ولكننا في حدود تصورنا لـ « نموذج الإنماء الثقافي الشامل » ، نرى أن هذا النموذج يهــدف إلى استكمال مفهوم الإنماء بالمعنى الديمقراطي الشامل . وذلك يعني عدم الاكتفاء بالفعاليـــة الداخلية والخارجية لعمليات التربية والتعليم التي تصبّ أخيراً ضمن تيارات الإنماء الاقتصادي ؛ وبالتالي عدم الاكتفاء بالإنماء الاقتصادي نفسه . وذلك لأن البنية الاقتصادية ، ولو كانت هي الأساس الذي تنعكس آثاره على سائر البنيات والأبعاد ، فإنها متى بدأت تتحقق على وجه مقبول لا تشبع تطلعات الإنسان . فلا بد إذن من أن يرافق الإنماء الاقتصادي ، ويسبقه أحياناً ، إنماء اجتماعي (١) وإنماء سياسي ، وإنماء تربوي من نوع آخر يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج .

وهذا يعني الاهتمام المتوازن بشتى مجالات النشاط لخلق « الإنسان العالمي » الكامل الذي تتعدّد وجوه نمائه (Polyvalent) وتتكامل . ويتوحّد لديه العمل واللهو والتعلّم ، كما يتدامج أيضاً عمل اليد وعمل الفكر ، وتتآلف كذلك قوى التنفيذ والتجريب والابتكار . فهو إنسان حر ، نسيج وحده وعضو في الجماعة . يشتقّ حريته من انتفاء الاستغلال واختفاء الأهواء والمصالح الفردية الضيقة في علاقاته الإنتاجية والاجتماعية ، ومن إدراكه الكامل لهذه العلاقات وإسهامه في تمتين عراها وإثرائها ، ومن وقوفه على قدم المساواة الكاملة مع غيره من بني البشر على الصعيد الاجتمــاعي .

---

(١) Kuranov, p. 131, 1976.

ومن الواضح أن تحقيق هذه الأهداف الإنسانية الكبرى التي يتوخاها هذا النموذج يقتضي شروطاً تتلاءم مع طبيعة تلك الأهداف. ومن هذه الشروط الكبرى إزالة الطبقية الاقتصادية الاجتماعية، وتغيير تقسيم العمل على كل صعيد من الصعيد الدولي إلى الصعيد الإقليمي إلى الصعيد المحلي، وتشجيع الانتقال من عمل إلى آخر بموجب مقتضيات الأحوال الفردية والجماعية، وتعزيز المشاركة السياسية على أوسع نطاق لاتخاذ القرارات التي ستؤدي في مجموعها إلى رفع شأن الإنسان، كل إنسان.

فإذا كان الشرط الأساسي لقيام «نموذج الإنماء التربوي المنتج» توفير قدر معين من التدابير الديمقراطية التي تتناسب على الأقل مع متطلبات الاقتصاد، فإن الشرط الأساسي لقيام «نموذج الإنماء الثقافي الشامل» إذن، هو الاتجاه كلياً إلى بدء تحقيق المجتمع الديمقراطي الحقيقي. ومن شروط قيام مثل هذا المجتمع واستمراره، عطفاً على ما مر، ألا يؤمن أهله فقط بالأسلوب الديمقراطي في السياسة والاقتصاد والتربية والاجتماع، بل أن يؤمنوا أيضاً وخصوصاً بالقيم الديمقراطية الصحيحة المشهودة في شتى مجالي الحياة. ومن هذه القيم اعتبار العمل المنتج الركيزة الأساسية والمنطلق السليم للحياة الإنسانية، مهما ارتقت الحياة على أساسه، شرط أن يقترن العمل بانتفاء الاستغلال انتفاء تاماً، تحت أي شكل أو قناع أو تمويه ظهر هذا الاستغلال أو استتر، وعلى أي صعيد فردي أو جماعي أو دولي.

ولكن تحقيق المجتمع الديمقراطي المأمول دونه جهاد طويل، «لأن أصحاب النفوذ والثروة والمكانة الاجتماعية؛ لهم مصالح طبيعية في الإبقاء على مجموعة الأنظمة القائمة في المجتمع — بما في ذلك الأنظمة التعليمية — لأنها تساعدهم على الاحتفاظ بمواقعهم وبقائهم

فيها . ولذلك فإن برامج الإصلاح التربوي يكون لها في حد ذاتها أثر محدود ، طالما ظلّت الفئة المسيطرة على النظام التعليمي كما هي دون تغيير (١) ، وإن صدق هذا القول على الإصلاح التربوي ؛ فإنه يصدق أكثر فأكثر على الإصلاحات الجذرية المتوقع إحداثها في إطار الإنماء الثقافي المقترح . ولذلك يلزم مصارحة الرأي العام أنها إصلاحات شاملة ومستديمة وسياسية (٢) ، ليستنيروا ويستعدوا للعمل السياسي البعيد المدى .

ومن جهة أُخرى ، قد يكون من المفيد هنا الإشارة إلى أن الوعي يزداد بأن التربية في حد ذاتها ، والتغيرات التي تحدث في الأنظمة التعليمية وحدها (دون إحداث تغييرات موازية في القطاعات الاخرى) أقرب إلى أن تعزّز المشكلات الاجتماعية والاقتصادية ، منها إلى أن تعمل على حلها ... وفيما يتعلق بالمساواة ، فإن التربية لا تسهم في تحقيق المساواة بين الناس إلاّ إذا تكافأت الفرص في دخول المدارس ومتابعة الدراسة فيها ، وإلاّ إذا تكافأت فرص العمل بعد الخروج من النظام التعليمي . ولكن أنظمة التعليم الثنائية لا تسير في هذا الاتجاه . وكذلك الحال بالنسبة لخطط التعليم غير النظامي (٣) . وقد أقمنا الدليل على ذلك في أقسام سابقة من هذه الدراسة .

من أجل هذا كله ؛ يجب السعي إلى إقامة المجتمع الديمقراطي ، وينبغي توجيه الدفّة من الإنماء الاقتصادي إلى الإنماء الاجتماعي ، وإلى الإنماء الثقافي الشامل .

---

(١) هانز فايلر ، (مدير المعهد الدولي للتخطيط التربوي في الاونسكو) ، ص ١٤ ، (١٩٧٣) .

(٢) Lebouteux, p. 14, 1973.

(٣) كاساسوس ، ص ٣٧ ، (١٩٧٧) .

٦ . ٣ . — ثالثاً : أضواء على الثقافة والإنماء الثقافي :

وإذا أغفلنا النظرات التجزيئية إلى شؤون الدنيا ، ونظرنا متعمقين إلى شتى جوانب الحياة الإنسانية ، نجد أنها متعانقة ومتفاعلة . ولا بد أن يكون كذلك شأن إنمائها اقتصادياً واجتماعياً وتربوياً وسياسياً .

وربما إلى مثل هذا الأمر ، نظر الاختصاصيون في علم الإنسان (الانثروبولوجيا) ومن حذا حذوهم ، إلى مختلف جوانب الحياة المادية والمعنوية على أنها وحدة ، وسمّوها مظاهر ثقافية . فالاستجابات المكتسبة حول كل ما أخرجه أو أنتجه الإنسان هي ثقافة (Culture) سواء أكان ما أنتجه كوخاً ، أم قصراً ، أم سيارة ، أم صاروخاً ، أم لباساً ، أم اختراعاً ، أم تفكيراً ، أم سلوكاً ، أم عادة ، أم قيمة اجتماعية . أجل لقد تغيّر محتوى الثقافة ومفهومها على مرّ الأيام ، فأصبحت اليوم لا تقتصر على المعارف ، والفنون ، والعلوم النظرية ، ولا سيما التقليدية منها كالأدب والفلسفة والفن الجميل ، بل أن المعارف والفنون المتصلة بالنشاط الإنساني المنتج وتطبيقات العلم والتكنولوجيا ؛ أضحت أيضاً ثقافة ، لأنها على الأقل ثقافة العصر الحاضر . وقد يمتد أيضاً مفهوم الثقافة اليوم خلافاً لما كان عليه في أوائل القرن العشرين ، إلى أشكال عديدة من مظاهر الحياة اليومية (١) .

فإذا كان هذا هو مفهوم الثقافة عندنا اليوم ، يترتب عليه أن يكون الإنماء الثقافي بالضرورة جامعاً شاملاً لإنماء شتى وجوه البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية . والمهم الآن بالنسبة إلينا في هذا البحث ، أن نظهر — خصوصاً — علاقة الإنماء التربوي المتطور بالإنماء الثقافي .

---

(١) جان دورمسون (d'Ormesson) (من الأكاديمية الفرنسية) ، ص ٢٢ ، (١٩٧٦) ؛ وانظر أيضاً ماركوشافيتش (Markusevic) من الأكاديمية التربوية السوفياتية) ، ص ٢٩٧ — ٢٩٨ ، (١٩٧٠)

فالإنماء التربوي مهما أصبح متقدماً ومتطوّراً ، يصل إلى نقطة يتوجّب عليه عندها ألا يكتفي بالاتصال الوثيق مع شؤون الحياة ، بل أن يندمج في صلب الحياة العامة بما فيها من عمل وإنتاج وراحة وترويح وتطلعات روحية وفلسفية . أي أن الإنماء التربوي يصبح في هذه الحال وجهاً من وجوه الإنماء الثقافي يتممه ويتكامل معه ، لأن من شأن الإنماء الثقافي إنماء كل ناحية من نواحي الحياة البشرية في انسجام تام مع غيرها .

وليس المقصود من ذلك إفقاد الإنماء التربوي هويته ، بل صهره مع غيره من عناصر الحياة المختلفة ، لاشتقاق نوعية أفضل من الحياة فلا يجوز على صعيد الجماعة أن يكون محور الحياة التربية وحدها ، ولا العمل وحده ، ولا التأمل الروحي وحده ، ولا تقدير الجمال وحده ، ولا أي نشاط آخر وحده سواء أكان عملياً أم فكرياً . وذلك لأن مثل هذا التخصص للجماعة إذا دام فترة كافية قد يشكّل طبقية أو يكون على الأقل مصدر غربة لكثيرين من أعضاء الجماعة . ومعنى ذلك أيضاً أنه لا يجوز تنمية ناحية من الثقافة على حساب الاخرى ، إلاّ على صعيد الاختلافات الفردية ، وللفترة التي يحددها الفرد لمتابعة نمائه الشخصي طبعاً .

إن محور الحياة يجب أن يكون متعدد الجوانب (Polyvalent) ، ولو انطلق أساساً من العمل المنتج . وكذلك تكون مختلف أنواع النشاطات الثقافية متعددة لأنها جوانب الحياة نفسها ، ومنها طبعاً النشاطات التعليمية والتربوية . ولا بدّ للإنسان من أن ينتقل من مزاولة نشاط معين إلى مزاولة نشاط آخر في ضوء حاجته الفردية وحاجة الجماعة ، على أن يمارس خلال هذا الانتقال العمل الفكري واليدوي معاً . وذلك لأن من أكبر الشرور التي يمكن أن تحيق بالإنسان ، أن يفصل لديه العمل

الفكري عن العمل الجسدي. إن مثل هذا التخصّص الثقافي عبء نفسي اجتماعي اقتصادي ينوء بحمله الإنسان .

وليس المقصود أيضاً من رفع إنماء التربية إلى مستوى الاندماج بالنشاطات الثقافية كلها ، تمويه الوضع بخلط وجوه الحياة كلها بعضها ببعض ، بحيث تضيع معالم صورتها ، ولا نستبين فيها دلائل التقدم أو التقهقر الإنساني . بل المقصود هو أن الإنماء التربوي يصبّ أخيراً في عملية إنماء شاملة تضمّ جميع مناحي الحياة النظرية والعملية ، المادية والمعنوية . ولا يجوز في حال تخطيط الإنماء الثقافي الشامل هذا أن نقتصر على الإنماء الاقتصادي أو الاجتماعي أو التربوي أو السياسي ، بل ينبغي التأكيد على وحدة كل هذه الأنواع من الإنماء ، والتشديد على عدم إغفال أي منها . وذلك لأنها تعمل في وقت واحد لإنماء الإنسان محور العملية الإنمائية وسببها ونتيجتها . وهذا ما قصدناه باستعمال تعبير « الإنماء الثقافي الشامل » .

إن مشاغل الإنسان اليوم متشابكة ومتفاعلة على غرار الحياة الثقافية التي نتصوّرها . فالخطط التربوية على علاقة وثيقة بالخطط المختصّة بسائر قطاعات المجتمع (١) ، كما أن العديد من المشكلات والقضايا التربوية التي تطرح اليوم لها أبعاد كونية (كوزمولوجية) ، وذلك لأنها تتطلّب من أجل حلّها ، استشراف نوعية عالم المستقبل ونوعية الحياة الإنسانية التي نتوقعها فيه (٢) .

وفي تلك الحياة المستقبلية المرتقبة ، تنتقل الثقافة من هامش الحياة إلى مركزها ، وتدور حول تنمية القدرات الإنسانية ورعايتها . وهكذ

---

(١) هارمان و روزنبرغ ، ص ١٦ ، (١٩٧١) في : فور ص ٢٤٠ ، (١٩٧٤).
(٢) Shane, p. 336, 1973.

نخلق الإنسان العالمي المنشود ، ونردم الهوة بين التقدم الصناعي من جهة ، والتقدم الثقافي ـ الحضاري من جهة أخرى . فلا بدّ للثورة الصناعية وما بعد الصناعية ، من أن تستدعي أخيراً قيام ثورة ثقافية حقيقية ، تتآخى في ظلها الفنون الجميلة والفنون الصناعية والتكنولوجية ، وتتّحد المدينة مع القرية ، خلافاً لما هي الحال عليه الآن في المجتمعات الغربية المتقدمة ... فالإنماء الثقافي فرض واجب على الإنسان اليوم . وينبغي أن نحدّد الثقافة على أساس كل خبرة تؤهّل الإنسان ليحيا حياة إنسانية حقيقية ، تحرّره وتجعله قادراً على تغيير الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه (١) .

فالمطلوب إذن ـ على هذا المستوى ـ ليس إصلاحاً تربوياً فحسب ، ولا إصلاحاً اقتصادياً فحسب ، ولا الاثنين معاً ، بل المطلوب هو إنماء اجتماعي ثقافي حضاري شامل ، تتساوى فيه الثقافة والحضارة ارتقاء وتقدماً بالإنسان ، كل إنسان . وربما كان من الأفضل الاعتماد على سوسيولوجية الإنماء الثقافي ، ونحن نحلّل ونبني أنظمة تربوية جديدة للمجتمع ، لأن الإنماء الثقافي يعطينا إطاراً مرجعياً أشمل وأجدى ، لنعالج هذه الأحداث الجديدة أمام الحدود المبهمة (٢) .

وفي إطار الإنماء الثقافي الشامل الذي يتناول كل مجالات العمل والراحة والحياة والطبيعة والعمران ، تنتقل التربية مع الثقافة ، من هامش الحياة البشرية إلى مركزها ؛ لتتحد هناك بالعمل المنتج . ويجب أن يبقى العمل المنتج محور النشاط الإنساني كله ، لئلا يقود التركيز على بنيات الحياة الاخرى إلى الاغتراب والإنسلاب (Alienation) من جهة ، ولا خوف من جهة أخرى على تضاؤل الاهتمام بالتربية

(١) Hicter, pp. 305–306, 1972.

(٢) دومازوديه في : صيداوي ، ص ١٥١ ، (١٩٧٥) .

وسائر وجوه الثقافة ، نظراً لأنها تمارَس في معظمها قرب مواقع الإنتاج نفسها أو فيها .

ففي مثل هذا الجو تأخذ التربية المستديمة — أو بالأحرى الثقافة المستديمة — أبعادها الحقيقية الكاملة . فيصير المجتمع بأكمله مسرحاً للنشاط والتعاون ، ويصبح التعلُّم المستديم من أبرز مظاهر هذا النشاط ، لأنه جزء لا يتجزّأ من النشاط الطبيعي للإنسان المتحرِّر .

ويتحرَّر الإنسان في هذه الحال باستمرار عن طريق التربية ذاتها ، لأنها تصبح على حدّ قول « باولو فراير » عملاً ثقافياً من أجل التحرير ، لا يفصل بين العمل والتفكير وبين النظرية والممارسة . وعلى هدي مثل هذه التربية لا نجد معرفة كاملة يملكها المربّي ، بل نجد أشياء ومفاهيم قابلة للإدراك ، يقبل عليها المربّي والمتربّي فيفكران معاً في حوار جماعي لاكتناه أسرارها ، مما يجعل نشاطهما عملاً ابتكارياً . هذا هو جوهر العملية التعليمية بين المربّي الذي يدرك صغر معرفته ، ولذلك يسعى إلى الاستزادة من المعرفة مع المتربّي الذي يدرك بدوره أن انطلاقه من معرفته المحدودة يفتح له آفاقاً غير محدودة . وهنا لا نجد قطيعة بين المعرفة والعمل ، ولا مجال أبداً لعزل أولئك الذين يعرفون عن أولئك الذين يعملون (١) .

هذا هو المجتمع المتعلِّم الحقيقي ، الذي يحقق فيه الفرد ذاتيته ، ويعبِّر عن نفسه لا بالأدب والفن فقط ، بل بكلّ عمل من الأعمال المنتجة وغير المنتجة ، المفيدة اجتماعياً وغير المفيدة اجتماعياً . فتحقيق ذاتية الفرد التي دأب الكثيرون على التغني بها ، ومنهم رهط من علماء النفس ، وكأنها شيء ينبع من داخل الإنسان ، بصرف النظر عن البيئة التي يعيش فيها ، أمر مشكوك فيه . أما هذا الركض وراء المزيد

(١) Freire, pp. 180–181, 1972.

من المال ، والسيطرة على الآخرين ، واستغلالهم بصورة من الصور ؛ فهو نشاط مبني على قيم مضلّلة ، لا تحقق ذاتية الفرد ، ولا نماء شخصيته وكينونته وصيرورته (١) .

وربما تحققت ذاتية الفرد ، ونَمَت شخصيته بصورة أفضل في ميدان خدمة الآخرين الذين يخدمونه بدورهم ، لا في خدمة الذات الفردية الضيقة . فالغرف من بحر الذات لتغذية الأنانية يُفقِر الذات ويُشقيها ، مهما حصّلت من نفوذ ، ومهما جمعت من متاع الدنيا . بينما الاستقاء من بحر الذات لتغذية الغيرية ، قد يفجّر ينابيع الذات التي لا حدّ لها كما يبدو ؛ ويثبت من جهة أُخرى أن طاقة الذات الإنسانية لدى كل فرد قابلة دوماً لاكتساب الذكاء والقدرة ، وإعادة خلق نفسها ، إذا أُتيحت لها الرعاية اللازمة على مدى أجيال (٢) .

وإذا كانت القضية التربوية المهمة ليست « أن نعلّم الفرد كيف يتعلّم » كما طرحتها اللجنة الدولية للنهوض بالتربية ، بل أن نخلق موقفاً لدى المتعلّم يدفعه إلى التعلّم باستمرار ، غير الحاجة المادية أو الجشع أو ما شاكل ، وأن نجعل التربية الذاتية الممتعة للفرد والجماعة نمط حياة خلاّقة ، فلا سبيل إلى ذلك إلاّ عن طريق إنماء ثقافي حضاري شامل . وربما كان ذلك الشرط النهائي لتحقيق تكافؤ حقيقي في الفرص جميعهـا (٣) .

لكن هذا الإنماء الثقافي الشامل يتطلّب حدوث تغيير كلي في العقلية (٤) ، لا بل أنه يستلزم قيـام ثورة ثقافية مستديمة تفكّ

(١) صيداوي ، ص ١٥١ — ١٥٢ ، (١٩٧٥) .
(٢) صيداوي ، ص ١٥٢ ، (١٩٧٥) .
(٣) صيداوي ، ص ١٥٢ ، (١٩٧٥) .
(٤) Dumazedier in : Unesco, Quatres Etudes , p. 101, 1972.

– باستمرار – قيود التدجين التي فرضها الإنسان على أخيه الإنسان ، والتي فرضها في النهاية الإنسان المدجِّن (بكسر الجيم) على نفسه ومَن حوله ، بواسطة التربية والثقافة . ولا بدّ من قيام مثل هذه الثورة الثقافية المستديمة لخلق الإنسان الجديد بأخلاقه الجديدة ، وإعادة خلقه باستمرار .

٦ . ٤ . – رابعاً : الإنماء الثقافي أمام مشكلات البيئة :

وإذا استثنينا القليل من البلدان المتقدمة ، لا نكاد نجد اهتماماً جدياً متكاملاً متصلاً بوجوه الإنماء التي تتعدّى فعلاً الاعتبارات الاقتصادية إلى إقامة بيئة اجتماعيـــة ديمقراطية بأُسلوبها وقيَمها ، وإلى مراعاة مقتضيات البيئة الطبيعية التي نعيش فيها . وهذا مما يدعونا إلى التشديد على ضرورة قيام إنماء ثقافي شامل بالمعنى المطروح هنا ، لمجابهة مختلف أنواع الأزمات والمشكلات التي تعاني منها البشرية اليوم في البلدان الغربية المتقدمة والبلدان المتنامية التي تنسج على منوالها .

فمن كان يظنّ أن بلداً – كالولايات المتحدة الأميركية – سيحقق كل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي ، ويرفع مستوى المعيشة لقسم كبير من بنيه إلى درجة تتجاوز آمالهم ، فيستخدم عام (١٩٧٢) مثلاً : (٦٥٪) من مجموع إنتاج المواد الأولية في العالم كله لتدعيم مستوى المعيشة الحالي للأميركيين الذين يبلغون (٦٪) فقط من سكان الأرض ؟! ومن كان يعتقد أن البلد صاحب كل هذا الرخاء المادي ، سيقف مستاء غير آمن ومستقر ، لا بل منقسماً على نفسه ؟! في الوقت الذي يزيد أهل أميركا فيه من تهافتهم على المتع الآنية والمقتنيات المادية ، تتضافر على ذلك البلد مشكلات الحروب والتلوُّث والتضخم المالي وتضليل وسائل الإعلام الجماهيرية ، وسوء استغلال الموارد الطبيعية

ومئات المشكلات المشابهة (١) . وذلك لأنه على حد قول « هارولد شاين » وضع في التكنولوجيا ثقة في غير موضعها ، وآمن منذ حوالي منتصف القرن العشرين بأن الزيادة في الإنتاج والنموّ الاقتصادي مع ما يرافقها من استغلال للموارد الطبيعية ، ستحمل إلى الأميركيين اقتصاد الوفرة والمزيد من الأمن الفردي (٢) .

ولكن ذلك الإنماء الاقتصادي الوفير ، كما أشرنا أعلاه ، جعل المشكلات القديمة تتفاقم ، وأضاف إليها مشكلات جديدة من أهمها : المعضلات الناجمة عن تطوير التقنيات الحديثة المتقدمة التي أطلقت اليوم على العصر اسمه الجديد : العصر التكنوتروني (Technotronic). ومن هذه التقنيات التي تتعرّض لحملات الانتقاد السلبي : التقنيات البيولوجية (٣) ، كل هذا حمل المربّين على إدراج المغازي الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا ؛ كدراسة في صلب المناهج الثانوية (٤) .

ولكننا نعلم علماً شبيهاً باليقين أن العلّة الأساسية ليست في العلم ولا في التكنولوجيا ولا في الآلة ، بل في كيفية استخدام كل هذه الأمور ومعالجتها ، أي في نظام العلاقات الاجتماعية التي تسود البيئة الاجتماعية (٥) ، وكذلك القول عن مسألة البيئة .

فلدى مناقشة نموذج الإنماء المقدّم من قِبَل « معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا » ، اعتبر بعض الخبراء في مناظرة أيار ـ مايو (١٩٧٢) أن

(١) Shane, pp. 332–333, 1973.

(٢) Shane, p. 330, 1973.

(٣) Hicter, p. 304, 1972.

(٤) Husen, p 15, 1975.

(٥) Amin, p. 66, 1976.

أزمة البيئة هي أزمة مركبة من مجموعة متضافرة من الأزمات. وقد وصفوها ضمن الصورة الآتية :

« إن البنيات الحالية للنظام الإجمالي – بما تشتمل عليه من أُسلوب إنتاج وعلاقة بين الإنسان ووسائل الإنتاج ، وأنظمة معيّنة لتوزيع الخيرات – حالت كلها دون توزيع عادل للسلع الاستهلاكية ، وأدّت من جهة ثانية إلى فائض في البلدان المتقدمة ، ولقيت أخيراً مصير الإهدار والتلوّث » ... فالبلدان المتقدمة (الغربية) هي المسؤولة الأولى عن الأخطار المحيقة بالبيئة ؛ لأنها استهلكت أكثر مما يحقّ لها من موارد العالم ... وبينما بدأت دول الشمال الغنية تدرك حدود النمو ، لا ترى دول الجنوب الفقيرة إلاّ حدود البؤس وأزمة التخلّف المستمرة ... وإن مثل هذا الوضع الذي يتميّز بتوزيع غير متكافىء للنفوذ والموارد ، لا بدّ وأن يفضي عاجلاً إلى أزمة بيئية بالمعنى الواسع ؛ تتسم بتباين مستويات الإنماء غير المتكافئة من النواحي النوعية والكمية . ولذلك لا بدّ من إعادة تحديد معنى الإنماء تحديداً صحيحاً (١) .

فإذا كان كل هذا تقليداً قديماً تستخدمه الامبريالية التكنوقراطية (الغربية) لاستغلال الإنسان والطبيعة كليهما (٢) ، فإن آثار الإنسان البيئية قد بلغت حداً خطيراً . ولا بدّ للإنسان اليوم من أن يراجع نفسه اتقاء لمخاطر بيئية تهدّد حياته ، وتهدّد حياة الأجيال القادمة من بعده . مع العلم أن الإنسان بدأ تاريخه وجل همه ؛ حماية نفسه من غوائل العوامل البيئية ، فأصبح الآن وجل همه حماية البيئة الطبيعية من غوائل الإنسان وآثاره (٣) . هذا إذا ضربنا صفحاً الآن عن غوائل الإنسان

(١) UNESCO, (May Debate), p. 453, 1972, on : "What Kind of Man do we Wish to Be".

(٢) UNESCO, Ibid., p. 456, 1972.

(٣) « عبد العزيز السيد » في تقديم دراسة اليكسو عن الإنسان – البيئة – التنمية ، (١٩٧٢) .

وآثاره الاجتماعية التي نوّهنا بها في أكثر من موضع سابق .

ولذلك يجدر بنا أن نحرص على دراسة العلاقة بين بيئة الإنسان من ناحية ، والتنمية الشاملة من ناحية ثانية ، والتعليم من ناحية ثالثة ، دراسة موضوعية دقيقة قائمة على أساس معالجة هذه الجوانب الثلاثة ككل لا يتجزأ ... وذلك نظراً لما هو قائم بين كل العوامل السالفة الذكر من تداخل وترابُط وتفاعُل وتكامُل ، وعلى أساس أن الهدف النهائي هو الإنسان في كل مكان ، في علاقته بموقعه المحلي ، وموقعه الإقليمي ، وموقعه القارّي ، وموقعه العالمي (١) .

ولذلك أيضاً يلزم السعي الدؤوب كي يدرك الناس جميعاً ، ويتعلّموا من جديد كيف يعززون شعورهم بإخوانهم في الإنسانية ، بدلاً من أن يستخدموهم لمآربهم . هذا هو جوهر مشكلة البيئة التي تطغى عليها الاهتمامات التقنية ، مع أنها في النهاية مشكلة سياسية (٢) . وهذه هي الإيكولوجية الحقيقية .

٦ . ٥ . — خامساً : على طريق التعاون الثقافي الدولي :

أجل ، لا يعيش الإنسان الفرد وحده ، بل يحيا متفاعلاً مع أبناء مجتمعه في بيئة طبيعية معيّنة . وإذا ساد هذا التفاعل جو ديمقراطي قريب من العدالة ، اشتقّ الإنسان من هذا التفاعل فرح الحياة ، وتخلى عن مختلف أنواع الاغتراب والانسلاب التي تدفعه إليها مظالم الحياة ، وأعطى نشاطه الإنساني معنى الخلق والابتكار من أجل مصلحة الجماعة التي تصبح في هذه الحال أيضاً مصلحته هو أيضاً . وإذا تحقق

(١) البكري في اليكسو السابق ، ص ١٣٧ ، (١٩٧٢) .

(٢) Paul–Henry Chombart de Lawe in: Prospects, 2;3, p. 445, Autumn, 1972.

مثل هذا الأمر على صعيد بعض المجتمعات ، فلماذا لا يتحقق على الصعيد الدولي ؟

نعم إننا نتساءل : لماذا تُعطى الأولوية في التفاعل الدولي للتجارة المربحة ؛ بصرف النظر عن طبيعتها ، سواء أكانت تجارة أسلحة تحمل الموت والدمار ، أم تجارة بضائع استهلاكية لا لزوم لها ، أم تجارة دم تمتص دم الشعوب المتخلّفة حتى العظم ؟ (١) وماذا ستجني الإنسانية في النهاية من هذا السباق الحربي والتجاري ؟ (٢) .

إن الولايات المتحدة الأميركية تصنع يومياً ثلاث قنابل هيدروجينية ، وكذلك يفعل الاتحاد السوفياتي . والغواصات النووية تجوب البحار حاملة رؤوساً نووية ، مما يهدِّد بما هو أفظع بكثير من قنبلة هيروشيما ... وإن النفقات الحربية لدى دول العالم أجمع تبلغ (٣٠٠) مليار دولار سنوياً . وهو مبلغ ضخم يمثل إمكانات هائلة من الجهد البشري ... بينما يظهر الإنفاق على التربية والعلم والثقافة ، في منتهى الهزال أمام هذا السخاء في إعداد وسائل الدمار ... ولو اقتطعنا (١٠٪) فقط من هذه الميزانية الحربية لجميع الدول ، فإن الدول المتقدمة لا تعرِّض أمنها للخطر من جهة ، ومن جهة ثانية يضمن هذا المبلغ خلال جيل واحد تغيير الوضع تغييراً كلياً في بلاد العالم الثالث ... من حيث النهوض بالزراعة ، وإيجاد مصادر شمسية دائمة للطاقة ... إننا نستطيع أن نغيّر مستقبل الإنسانية ، إذا أردنا ذلك (٣) .

(١) Guayasamin, p. 73, 1976.

(٢) Metraux, p. 29, Noel-Baker, p. 30, Kastler, pp. 31-32, 1976.

(٣) الفيزيائي « ألفرد كاستلر » (Kastler) ، ص ٣٢ – ٣٤ ، (١٩٧٦) ؛ راجع أيضاً « نويل باكر » (Noel-Baker) ، ص ٣٠ ، (١٩٧٦) .

إن المهندس المعروف « ريتشارد باكمنستر فولر » صاحب « القبة الجيوديزية » ، يقول أيضاً في هذا الصدد : « إذا استعملنا فقط مصادر الطاقة المعروفة على الكرة الأرضية : أي الهواء والماء والهيدروجين والكحول النباتية ، واقتصرنا في استثمارنا لهذه الموارد على الوسائل التكنولوجية التقليدية ، يمكننا خلال عشر سنوات أن نوفّر للإنسانية كلها الطاقة التي يتمتع بها الأميركيون في عام (١٩٧٢) فقط ، وذلك دون استعمال النفط وسائر المواد الملتهبة والطاقة النووية خلال هذه السنوات العشر ... ولكن هذه الإمكانات لا تسمح بتكديس المال تكديساً سريعاً ، ولذلك لا تهتمّ بها الهيئات المالية والسياسية ... وأستطيع أن أُؤكّد لكم أيضاً : أن مشكلات التغذية الحالية تنشأ عن نظام عاجز ، وأننا نستطيع تماماً أن ننتج من الأطعمة بشروط صحية ما يكفي الإنسانية جمعاء ... إن الإنسانية اليوم تقدم امتحانها الأخير ... » (١) .

وإذا حوّلنا النظر الآن عن التجارة والحرب والتجويع وتلويث البيئة الطبيعية ، ماذا نجد أيضاً في حقول التربية والثقافة ؟.. ألا نجد في العلاقات الدولية طغيان الامبريالية بمختلف أشكالها القديمة والجديدة : من امبريالية تربوية ، إلى امبريالية تكنولوجية ، إلى امبريالية ثقافية (٢) . إن إيديولوجية المجتمع الاستهلاكي تجرّ علينا الويلات ، وإن التلوّث الثقافي الإعلامي يشكّل فعلاً أداة سيطرة معنوية على شعوبنا لمحو ماضيهم ، وإضاعة هويتهم ، وتغيير عقليتهم (٣) ، فكيف نخرج من هذه البيئة التي أصبحت مصنعاً للهلاك المادي والمعنوي حيث يزدهر السطو على الغير ، وسلبه الثقافة والنفوذ والخيرات المالية والمادية ، ويزداد التسلط على الطبيعة نفسها إلى حدّ إفساد دورتها من جهة ، وإيذاء

---

(١) Fuller, pp. 176–177, 1976.

(٢) Metraux and Amin, pp. 11 and 13, 1976; See Also Altbach, 1971.

(٣) Guayasamın, pp. 73,75, 1976.

النفس من جهة أُخرى ؟ وكيف نتخلص من صناعة الموت المنظّم تنظيماً منهجياً رسمياً (١) ؟

وإذا استثنينا المقاومة المسلّحة ، نجد أنه لا سبيل إلى ذلك إلاّ بغرس معنى السلام ، ومعاداة الحرب والاستغلال بجميع صورهما ، وترسيخ هذه الصورة في عقول البشر وسلوكهم . ولا سبيل إلى مثل هذا الغرس إلاّ بإنماء تربوي . وقد رأينا فيما مرّ أنه لا سبيل إلى إنماء تربوي كامل متكامل يصل إلى غاياته البعيدة إلاّ عن طريق إنماء ثقافي شامل . وذلك لأن الثقافة هي « قمة مكتسبات المجتمع في ميادين العلم والمعلومات التقنية والاقتصادية ، وميادين الفلسفة والأدب والفن» (٢)، فهل نقبل دعوة « الفرد كاستلر » لإنقاذ الجنس البشري عن طريق الثقافة ؟ (٣) وهل نتفق مع رئيس منظمة الاونسكو « أحمد مختار أمبو » في دعوة مشابهة حين يقول : إن حق كل مجتمع في أن يكون مختلفاً عن غيره ، يجب أن يؤدي إلى إقامة نظام جديد للعالم أكثر عدالة وأكثر أُخوّة ، تتعاون فيه الشعوب والأمم تعاوناً ثقافياً فكرياً بمنأى عن كل هيمنة ، وبعيداً عن كل امبريالية فكرية (٤) .

وربما كان مجمل هذه الأوضاع الدولية والمحلية هو الذي حدا بمنظمة(الاونسكو) إلى أن تعقد مؤخراً حلقة في باريس من (٢٣) إلى (٢٥) حزيران – يونيو (١٩٧٦) حول التعاون الثقافي الدولي والنظام الاقتصادي الدولي الجديد ، عطفاً على المؤتمرات التي تعقد بين دول الشمال المتقدمة ودول الجنوب المتنامية ، وعلى مختلف الشرعات والإعلانات التي صدرت

---

(١) Guayasamin, p. 77, 1976.

(٢) Markusevic, p. 297, 1970.

(٣) Kastler, p. 33, 1976.

(٤) M'Bow, p. 20, 1976.

عن هيئة الأمم المتحدة حول حقوق الإنسان المتعددة . ومنها حقه في الإنماء الثقافي بموجب « إعلان مبادىء التعاون الثقافي الدولي » الصادر عام (١٩٦٦) .

وينصّ هذا الإعلان على إحدى عشرة مادة تدور حول حق الشعوب وواجبها في إنماء ثقافاتها المختلفة ، على أساس حفظ كرامة كل منها ، وضرورة إنماء مختلف مناحي الثقافة في الوقت ذاته ، بحيث يتوازن إنماء التقدم العلمي والتقني ، مع التقدم المعنوي والأخلاقي للإنسانية جمعاء .

ومما جاء في هذه الوثيقة : أهداف تتعلّق بالإفساح في المجال أمام كل إنسان ليستقي من بحر المعرفة ، ويتمتع بالفنون والآداب التي أنتجتها كل الشعوب ، ويشارك في تقدم العلم في كل أرجاء العالم وفي الخيرات الناتجة عن كل ما تقدم ، على أن يسهم هو أيضاً في إغناء الحياة الثقافية بدوره . ولا بدّ على كل حال من تحسين أوضاع حياة الإنسان المادية والروحية في كل بقعة من بقاع العالم (١) .

وهكذا تحصل الفائدة المتبادلة المنشودة بين جميع شعوب الأرض ، وتعزّز أواصر الاخوّة بين الناس ، على أساس مثل هذا التفاعل الثقافي المتكامل العادل الذي ينمي في الوقت ذاته شتى مجالات الحياة الإنسانية لجميع الأمم . ولكن أنّى للإنسانية مثل هذا النعيم دون الشروط التي أوردناها سابقاً ؟

وعلى كل حال ، يبدو أن محتوى هذه الوثيقة ينسجم مع فحوى نموذج الإنماء الثقافي المقترَح . ويمكننا أن نعتبر ذلك المحتوى بمثابة تقييم مسبق لهذا النموذج من حيث التطلعات العالمية . وذلك ريثما تتجه

---

(١) UNESCO, "Declaration.. ", Cultures, 3 . 4, p. 190, 1976.

البلدان المختلفة إلى تبنيه ومباشرة تنفيـــذه ، ثم تعمد فيما بعد إلى تقييم آثاره .

ونأمل أن يكون من آثار مثل هذا النموذج للإنماء الثقافي ، إقامة نظام دولي تسوده العـــدالة في العلاقات الاقتصادية للبلدان ، يهيمن عليه التعاون الدولي في حلّ المشكلات المادية والثقافية ، بحيث ينقلب وضع التقدم العلمي والتكنوتروني ، وما حوله من تربية وثقافة ، فيتحوّل من أداة امبريالية إلى وسيلة لتحسين نوعية الحياة الإنسانية للجميع . فالمسألة الأولى والأخيرة في حياة الإنسان هي المسألة النوعية .

الفصل السابع

- ٧ -

ملحـــق

حول التربية في البـــلاد العربية

أهداف الملحق
عن التربية في البلاد العربية

٧ . ١ — أهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تؤثّر في التربية بالبلاد العربية :

٧ . ١ . ١ — الأوضاع الاقتصادية .
٧ . ١ . ٢ — البنية السكانية .
٧ . ١ . ٣ — الطاقة العاملة .
٧ . ١ . ٤ — العوامل السياسية .
٧ . ١ . ٥ — الأوضاع الاجتماعية الاخرى .

٧ . ٢ — إنجازات التربية في البلاد العربية :

٧ . ٢ . ١ — إنجازات التربية العربية في السنوات الأخيرة .
٧ . ٢ . ٢ — تطوّر حجم التعليم في مراحله الثلاث .
٧ . ٢ . ٣ — تطور التعليم الابتدائي .
٧ . ٢ . ٤ — تطور التعليم الثانوي .

٧ . ٢ . ٥ . — تطـــور التعليم العـــالي .
٧ . ٢ . ٦ . — مقارنة تطور مستويات التعليم المختلفة .
٧ . ٢ . ٧ . — تطور التحاق البنـــات .
٧ . ٢ . ٨ . — تطور الهيئـــة التعليميّة .
٧ . ٢ . ٩ . — تطور محو الأمية وتعليم الكبار .
٧ . ٢ . ١٠ . — تطور الإنفاق على التربية .
٧ . ٢ . ١١ . — إنجازات نوعية أُخرى .
٧ . ٢ . ١٢ . — تطور تعليم اللاجئين الفلسطينيين .

٧ . ٣ . — أهم المشكلات التي تواجه التربية في البلاد العربية:

٧ . ٣ . ١ . — الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية .
٧ . ٣ . ٢ . — ضعف الاهتمام برياض الأطفال .
٧ . ٣ . ٣ . — مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي.
٧ . ٣ . ٤ . — مشكلات التعليم الثانوي .
٧ . ٣ . ٥ . — مشكلات التعليم العـــالي .
٧ . ٣ . ٦ . — مشكلة تعليم البنـــات .
٧ . ٣ . ٧ . — مشكلة الأمية وتعليم الكبار.
٧ . ٣ . ٨ . — مشكلة المعاقين و المتخلّفين .
٧ . ٣ . ٩ . — مشكلة التمويل و الإنفاق .
٧ . ٣ . ١٠ . — مشكـــلات الجودة .

٧ . ٤ . — نظرة إلى مستقبل التربية في البلاد العربيـــة :

٧ . ٤ . ١ . — الإسقاطـــات السكّانية .
٧ . ٤ . ٢ . — إسقاطات التعليم الابتدائي .
٧ . ٤ . ٣ . — إسقاطات التعليم الثانوي .

٧ . ٤ . ٤ . — إسقاطات التعليم العالي .

٧ . ٤ . ٥ . — إسقاطات التحاق البنات .

٧ . ٤ . ٦ . — إسقاطات الأطفال والشباب غير الملتحقين بالتعليم .

٧ . ٤ . ٧ . — إسقاطات الهيئة التعليمية .

٧ . ٤ . ٨ . — نحو استراتيجية تربوية جديدة .

٧ . ٤ . ٩ . — أبرز الإصلاحات التي ينبغي على التربية أن تقوم بها في مختلف المجالات .

٧ . ٥ . — ملحق : الجداول .

أهداف الملحق
حول التربية في البلاد العربية

عطفاً على واقع التربية في البلدان المتنامية وبدائل التغيير التربوي التي قدمناها في الجزئين الأول والثاني من هذه الدراسة ، وددنا أن نستكمل صورة الإنماء التربوي في البلدان المتنامية بعرض مكثّف لبعض مقوّمات التربية والتعليم في البلدان العربية ، وبعض الإنجازات التي حققتها ، وبعض المشكلات التي ما تزال تعترض مسيرتها ، مع تقديم صورة مصغّرة عن مستقبل التعليم في المنطقة العربية ، في حال استمرار الاتجاهات الماضية والحالية ، ومع الإشارة إلى أبرز الإصلاحات التي يجدر أن تتمّ لتتمكّن الأنظمة التربوية من تحقيق بعض الأهداف التي تصبو إليها .

ونظراً لأن هذه الدراسة تعالج مجمل الوضع التربوي في البلاد العربية ، فإنها لا تنطبق بدقّة على بلد معيّن من بلدان المنطقة . وقد تبدو متواضعة بالنسبة لبعض البلدان ، وطموحة بالنسبة لبعضها الآخر . وقد صغنا هذا الجزء الأخير من الدراسة عموماً من خلال منظور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو) ، ومنظمة الاونسكو ، وكلنا أمل أن يعود الدارس لهذه الوثائق إلى بدائل التغيير التربوي التي أوقعناها في نماذج ثلاثة ضمن الجزء الثاني ؛ فيتخذها محكاً ومعياراً لما ورد في هذا الملحق من تحليلات واقتراحات ، ويدرك موقعها في منظور الإنماء التربوي الشامل . ونأمل أن تستكمل مثل هذه الدراسات في المستقبل ، بتعميق مفهوم النماذج وتفصيلها ، وإلحاق

أمثلة فردية وجماعية بها ؛ تستمد من ممارسات البلدان المتنامية ومنها البلدان العربية .

١ . — أهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تؤثّر في التّربية بالبلاد العربية

نعود هنا إلى التأكيد من جديد على أن التربية لا توجد أو تعمل في فراغ ، بل هي جزء من المجتمع ، تتأثر ببنيته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وتؤثر فيها . ولهذا ، فإن دراسة أيّ نظام تربوي دراسة وافية ، لم تعد تعني مجرد وصف كمّي للتطور الذي أصابه خلال فترة من الزمن ، بل أصبحت تعني في الوقت نفسه الكشف عن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وسواها ؛ التي تكمن وراء هذا النظام وتوجهه ، بغية فهمها والسيطرة عليها بشكل يخدم أغراض التربية والمجتمع .

وقد وعى المهتمّون بالتربية العربية هذه الناحية ، وأكّدوا عليها في أبحاثهم ومؤتمراتهم وتقاريرهم ، وعمد الكثيرون منهم إلى تحليل أوضاع المجتمع العربي ، ودراسة خصائصه ومشكلاته ، بغية إبراز الإطار الذي تعمل ضمنه الأنظمة التربوية ، نذكر منهم — على سبيل المثال لا الحصر — محمد الغنام (١٩٧٠) ، عبد الله عبد الدايم (١٩٧٤ / أ) ، لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية ، التي شكّلت في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦ — ١٩٧٧) ، والاونسكو (١٩٧٧ / أ — ج) .

فما هي أبرز الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كشفت عنها تلك الدراسات ؟

١ . ١ – الأوضاع الاقتصادية :

تملك البلاد العربية موارد اقتصادية هائلة ، ولكنها غير موزّعة بالتساوي فيما بينها ، كما أن مدى استغلال هذه الموارد يختلف من بلد إلى آخر .

فبالدرجة الأولى ، تملك البلاد العربية ثروة كبيرة من الأراضي الزراعية والقابلة للزراعة ، ولكنها لا تستغلها استغلالاً كافياً ، إذ نجد في المنطقة حوالي (٥٢,٥) مليون هكتار من الأراضي المزروعة ، مقابل (٧٩,٥) مليون هكتار من الأراضي القابلة للزراعة والتي ما زالت دون استثمار (١) ، هذا عدا المساحات الواسعة من المناطق الصحراوية التي يمكن استصلاحها عن طريق استخدام العلم والتكنولوجيا ، أو عن طريق أعداد كبيرة من الأيدي العاملة ، والموارد المائية (البحار والأنهار والأمطار والمياه الجوفية) ؛ التي يمكن استغلالها والإفادة منها بشكل أفضل في أجزاء متعددة من المنطقة .

بالإضافة إلى ذلك ، نجد في البلاد العربية بيئات زراعية متباينة ، يمكن أن تنتج محاصيل زراعية وحيوانية متنوّعة ، وأن تتكامل وتحقق لتلك البلاد اكتفاء ذاتياً ، وتتيح فرصة واسعة أمام الصناعات الزراعية والغذائية . ورغم ذلك كله فإن إسهام الزراعة في الناتج القومي ضئيل في جميع البلاد العربية ، ولم يتجاوز في عام (١٩٧٥) نحو (١٠٪) من قيمة هذا الناتج (٢) .

بالإضافة إلى ذلك ، فإن النقص في الغذاء يُعتبر من المشكلات الرئيسية أمام العرب ، إذ تبلغ نسبة الزيادة السنوية في الاحتياجات

---

(١) اليكسو ص ١٩٦ (١٩٧٦).

(٢) الاونسكو، ص ٤٧ ، (أ) . (١٩٧٧)

الغذائية أكثر من (٣,٥٪) ، بينما لا تتعدى الزيادة السنوية في الإنتاج الزراعي بشقّيه الحيواني والنباتي (٢٪) ، مما يترتب عليه زيادة اعتماد البلاد العربية على الخارج في استيراد جزء كبير من السلع الغذائية . هذا مع العلم أن نصيب الفرد من المواد الغذائية الأساسية في البلاد العربية يقلّ (٢,٥٪) عن نصيب الفرد في الدول المتقدمة (١) .

ولا تزال الزراعة البدائية هي المسيطرة ، ويشكو صغار المزارعين؛ الذين يشكلون النسبة العالية للملكيات الزراعية ، من عدم كفاية الموارد المالية .

وإن إمكانات التوسع في الإنتاج الزراعي العربي هائلة ، ويستطيع العرب ، بمزيد من التعاون والتنسيق ، أن يتغلبوا على كثير من العقبات ، وأن يجدوا حلاً شاملاً وحاسماً لما يواجهونه من مشكلات زراعية وغذائية .

ومن جهة ثانية ، تملك المنطقة العربية ثروات معدنية هائلة ، تزوِّدها بالإيرادات الضخمة اللازمة للتنمية ، كما تهيّىء لها في الوقت نفسه أساساً لصناعات حديثة كبرى .

ففي البلاد العربية أكثر من ثلثي الاحتياط العالمي من النفط (٢) ، وتشير الأرقام إلى أن إنتاج النفط قد قفز من (٢٢١,٥) مليون طن في عام (١٩٦٠) ، إلى (٩٢٢,٢) مليون طن في عام (١٩٧٤) ، وأن إيرادات النفط السنوية للبلاد العربية قد ارتفعت من (١,٢) مليار دولار في عام (١٩٦٠) إلى (٧) مليارات دولار في عام (١٩٧١) ، فإلى (٥٥) مليار دولار في عام (١٩٧٤) (٣) .

---

(١) اليكسو ، ص ١٩٧ ، (١٩٧٦) .

(٢) الغنام ، (١٩٧٠) .

(٣) اليكسو ، ص ١٩٨ ، (١٩٧٦) .

ويوضح التقرير الذي أعدّته « منظمة الأقطار العربية المصدّرة للنفط » أن عوائد الدول العربية المنتجة للنفط زادت من (٤٥٩١) مليون دولار في عام (١٩٧٠) ، إلى حوالي (٥٧٧٥١) مليون دولار في عام (١٩٧٥) ، أي أنها تضاعفت أكثر من اثنتي عشرة مرة خلال خمس سنوات . وتبيّن هذه الأرقام المكانة التي يحتلهـا النفط العربي في اقتصاديات العالم ، إذ يقدّر إنتاج الدول العربية منه خلال (١٩٧٦ — ١٩٨٠) ما بين (٦,٣) و (٧,١) بليون برميل في السنة ، وتعادل هذه الكمية (٣٣٪) من الإنتاج العالمي (١) .

وإلى جانب النفط ، هناك مناجم هامة من الفوسفات والحديد والفحم والمنغنيز والرصاص والتوتيا والزنك والبوتاس (فضلاً عن إمكان إكتشاف اليورانيوم) الخ ، يتيح وجودها ، إلى جانب الغاز الطبيعي امكانات هائلة لتطوير الصناعات الكيميائية والصناعات التعدينية ، يمكن أن تفسح مجالاً واسعاً للتقدم الاقتصادي السريع المنطقة (٢) .

ومن الضروري العمل على تنمية الموارد المعدنية ، لا من زاوية استغلالها فحسب ، بل من زاوية الانتفاع بها أيضاً ، وإلى أقصى حد ، في تنمية المنطقة . فاستغلال الثروات الطبيعية لا يكون مفيداً إلاّ بمقدار ما يتخذ أساساً لتنمية صناعات محلية ، ويؤمن تمويل الاستثمارات في قطاعات أُخرى ، أو في مناطق وبلاد أُخرى ، ويساهم في رفع مستوى المعيشة في المنطقة عن طريق توزيع الدخول الناتجة عن هذه الموارد بشكل عادل (٣) .

وبالإضافة إلى ذلك ، تحتل المنطقة العربية موقعاً استراتيجياً ممتازاً

---

(١) اليكسو ، ص ١٩٨ ، (١٩٧٦) .
(٢) الغنـــام ، (١٩٧٠) .
(٣) الاونسكو ، (١٩٧٧) (أ) + (ج) .

أعطاها مركزاً مرموقاً على صعيد المواصلات والنقل والمبادلات الدولية ، ازدهرت بفضله التجارة والملاحة بين البلاد العربية والعالم الخارجي ، وكانت له قوة اقتصادية كبيرة .

ولقد عمدت بلدان عربية كثيرة إلى توجيه قسم كبير من جهودها نحو التنمية الصناعية من أجل توسيع قاعدة اقتصادها ، ومع ذلك ، فإن الصناعة فيها ما زالت تحتل مكاناً صغيراً نسبياً (١) .

هذا ، ويتوافر في البلدان العربية مصدر للطاقة لا ينضب ، هو الطاقة الشمسية ، يمكن أن توجه الاهتمام إليها ، لتضمن لنفسها التأثير في اقتصادها وتطويره وفي الاقتصاد العالمي بصورة عامة (٢) .

لقد حققت الدول العربية نمواً اقتصادياً ملحوظاً خلال السنوات الأخيرة ، ولكن رغم هذه الموارد المهمة ، نلاحظ أن جزءاً كبيراً من سكان المنطقة يعاني من مستوى حياة ضعيف ، وتزداد الفوارق في الدخول بين القطاعات والفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة ، مما يهدّد بوقف عملية التنمية وعرقلة التكامل في الاقتصاد الوطني . ومن هنا نرى أن تحقيق توزيع أفضل للدخول أمر ضروري ، لا من الناحية الاجتماعية فحسب ، بل من ناحية تأمين نموّ متناسق للاقتصاد أيضاً . ولا بدّ أن يرافق ذلك ، سياسة للعمالة ، وسياسة للتدريب يتيحان زيادة إنتاجية واشتراك العاملين الفعلي في جهود التنمية . وفي مجال الإعداد والتدريب هذا ، يتجلى دور التربية ، ويبرز النقص الكبير الذي تعاني منه التربية في البلاد العربية على الصعيدين الكمي والكيفي على السواء .

(١) الغنام ، (١٩٧٠) .
(٢) اليكسو ، (١٩٧٦) .

هذا ، ويعاني الاقتصاد العربي من مستوى الاستهلاك المرتفع في كثير من الأحيان حد التبذير والإسراف وإهدار الثروات . وقد ازداد مستوى الاستهلاك خلال السنوات الأخيرة في بعض البلدان العربية – بسبب الزيادة السكانية ، وتعاظم دور القطاع العام .

وبسبب معدل الاستهلاك المرتفع في معظم البلاد العربية ، فإن الإمكانات المتاحة لها لتكوين رأس المال ما زالت محدودة ، إلاّ إذا اعتمدت على مساعدات من الخارج .

وعلى الدول العربية ، إذا أرادت أن تسرّع تنميتها الاقتصادية ، أن تنسّق فيما بينها لتتمكّن من استغلال صحيح للموارد الطبيعية الهائلة التي تملكها ، ولتتمكّن من تحويلها إلى مصدر ثروة حقيقية للوطن العربي . وما لم تتّخذ تدابير شاملة تتناول مجمل النشاطات الاقتصادية ، فلن يتسنى فتح آفاق حقيقية أمام التنمية .

١ . ٢ – البنية السكانية :

تتميّز البلاد العربية بمعدل مرتفع للنموّ السكاني ، فقد ارتفع عدد سكان المنطقة من (٩٣,٣) مليون نسمة في عام (١٩٦٠) إلى (١٤١,٧) مليون نسمة في عام (١٩٧٥) ، أي بزيادة مقدارها (٥١,٩٪) خلال خمس عشرة سنة، وبلغ معدل النمو السنوي المتوسط لسكان المنطقة خلال تلك الفترة (٢,٨٪) (١) .

وتعتبر الزيادة السنوية في البلاد العربية ، وبخاصة بين عامي (١٩٧٠) و (١٩٧٥) –حيث تسارَع النمو– من أعلى المستويات في العالم خلال الحقبة ذاتها (أميركا الشمالية ٠,٩٪ ، الاتحاد السوفياتي

(١) الاونسكو ، (١٩٧٦) أ – ١ ، القسم الثاني ، ص ٢ .

٪١ ، المعدل العام في العالم ١,٩٪) (١) . وقد زاد النمو السكاني السريع من حدة مشكلات التنمية الاقتصادية إذ تحوّل جزء كبير من زيادة الإنتاج إلى سد حاجات الاستهلاك بدلاً من رفع مستوى الحياة عند غالبية السكان ، وتطوير الخدمات التربوية والثقافية (٢) . وتشير التقديرات إلى أن عدد سكان المنطقة العربية سيتضاعف في نهاية هذا القرن (٣) . وقد ينجم عن هذه الزيادة مشكلات جديدة ، نظراً لما تتطلبه من استثمارات هائلة في مجالات الإسكان والخدمات الصحية والتربوية ، الخ .. كما أن عدد المعوزين وذوي الدخل المحدود سيرتفع ، إلاّ إذا أمكن زيادة الإنتاج بسرعة أو الحد من النمو السكاني (٤) .

ويتميّز الوضع السكاني في البلاد العربية بخاصية ثانية ؟ وهي فتوة السكان ، فقد تجاوزت النسبة المئوية للسكان الذين هم دون سن (١٥) سنة (٤٤,٦٪) من السكان في عام (١٩٧٥) في مجمل البلاد العربية ، في حين أن هذه النسبة كانت تساوي (٢٥٪) في البلدان المتقدمة . وتدلّ التقديرات إلى أن هذا الاتجاه سيستمر في المستقبل .

وهذه الفتوة تطرح مشكلات اقتصادية وتربوية هامة في المنطقة ، فهي تزيد نسبة الإعالة (أي عدد المستهلكين لكل مئة شخص من العاملين المنتجين) . كما تزيد من الأعباء التربوية .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن سكان المدن يتزايدون باستمرار . فقد انتقلت معدلات التمدين في البلاد العربية من (٢٨,٦٣٪) في عام (١٩٦٠) إلى (٣٦,٣٢٪) في عام (١٩٧٠) ، فإلى (٣٩,٨٣٪) في عام

---

(١) الاونسكو ، (١٩٧٦) أ — ١ ، القسم الثاني .
(٢) الغنام (١٩٧٠) ؛ واليكسو (١٩٧٦) .
(٣) الاونسكو ، (١٩٧٦) (أ) ؛ و (١٩٧٧) (أ) + (ج) .
(٤) الغنام (١٩٧٠) .

(١٩٧٥)[١] ، ومن المتوقع أن تصل هذه النسبة إلى (٥٥٪) في عام (٢٠٠٠)[٢].

وبالرغم من أن الهجرة نحو المدينة تزداد ، فإن السكان الريفيين ، الذين يشكلون معظم سكان المنطقة ، سيستمرون في الزيادة من حيث الأعداد المطلقة . ولبقاء غالبية السكان في البلاد العربية قرويين آثار اقتصادية شديدة الخطورة ، إذ أن مساهمة القطاع الزراعي في إجمالي الناتج المحلي لا تزال ضعيفة ، كما رأينا ، ونصيب القروي من هذا الناتج ضعيف جداً في غالبية البلاد العربية . وهذا يؤدي إلى ضعف مستوى الحياة لدى غالبية السكان في المنطقة . بالإضافة إلى ذلك ، فإن كثيراً من سكان الأرياف الذين ينزحون إلى المدينة يبقون عاطلين عن العمل ، ويعيشون في ظروف معيشية قاسية ، ويتسبّبون في زيادة أعباء الخدمات العامة الضرورية للصحة والمواصلات والنظام والأمن في المناطق الحضرية ، ويخلقون صعوبات جديدة أمام التربية ووسائل تمويلهـا .

١ . ٣ . — الطاقة العاملة :

إن السكان العاملين اقتصادياً يمثلون نسبة مئوية ضعيفة نسبياً من مجموع سكان الدول العربية . ففي عام (١٩٧٥) قدّر عدد السكان الذين هم في سن العمل (١٥ — ٦٤ سنة) بحوالي (٧٦,٢) مليون نسمة أي (٥٢,٢٪) من السكان ، وقدّر عدد أفراد القوى العاملة في التاريخ نفسه بـ (٣٩,٨) مليون نسمة . وبذلك لم يتجاوز معدل الاشتراك في قوة العمل (٢٧,١٪) . وهذا معدل ضعيف ، وهو ينخفض في بعض

---

(١) الاونسكو ، (١٩٧٦) أ — ١ ، القسم الثاني ، ص ٦ .
(٢) اليكسو (١٩٧٦) .

البلدان العربية إلى (٢١,٧٪) (١) .

ويمكن تفسير هذه الظاهرة ، لا بأسباب سكانية واقتصادية فحسب ، بل وبعوامل اجتماعية وثقافية أيضاً ، أهمها انخفاض نسبة النساء العاملات (٢) . وتشير تقديرات مكتب العمل الدولي إلى أن نسبة النساء العاملات في مجمل المنطقة تساوي (٩٪) من مجموع السكان العاملين ، وهذه نسبة أقلّ بكثير من مثيلاتها في بلدان العالم الاخرى وهي مشكلة حضارية متعددة الأبعاد ، ولا بدّ من مواجهتها مواجهة حاسمة (٣) .

ويشكّل الشباب (بين ١٥ و ٢٤ سنة) نسبة (٢٩,١٪) من مجموع القوى العاملة ، فقد بلغ عددهم حسب تقديرات عام (١٩٧٥) (١١,٦) مليون شاب وشابة من مجموع طاقة عاملة قدرها (٣٩,٨) مليوناً . ومن غير المنتظر أن يطرأ على هذه النسبة تغيير ملموس في العقود القادمة ، مما يقتضي إيجاد عدد كبير من فرص العمل للشباب في كل عام (٤) .

وقد قدّر مكتب العمل الدولي عدد الأطفال دون (١٥) سنة الذين يعملون بـ (٢,٥) مليون طفل في عام (١٩٧٥) في البلاد العربية مجتمعة . وهذا العدد هو نسبة صغيرة من مجموع الأطفال بين (٥ — ١٤) سنة ممن يوجدون خارج المدرسة والذين يقدّر عددهم بأكثر من (١٥) مليوناً . ومن الضروري العمل لتأمين التعليم الابتدائي على الأقل لهؤلاء مع مراعاة تعديل مضمونه بحيث يتناسب مع احتياجاتهم ومطالب

(١) الاونسكو ، (١٩٧٧) (أ+ج) ، ص ٣٧ .
(٢) الاونسكو ، (١٩٧٦) (أ-١) ، و (١٩٧٧) (أ+ج) ، والغنام (١٩٧٠) .
(٣) اليكسو (١٩٧٦) و (١٩٧٧) ؛ الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٣ .
(٤) الاونسكو ، (١٩٧٧) (أ) ، ص ٣٨ .

بيئاتهم . فتجربة العمل بحدّ ذاتها لها قيمة تربوية شرط ألا تعرض الأطفال للاستغلال وتحرمهم من فرص التعليم (١) .

وبسبب الضعف النسبي لمعدل النشاط في البلاد العربية ، ونظراً للتركيب العمري للسكان (حيث يوجد أكثر من ٤٤,٦ ٪ دون الخامسة عشرة مبدئياً من غير العاملين) ، فإن عبء الإعالة مرتفع في المنطقة العربية بالقياس إلى غيرها من مناطق العالم باستثناء أفريقيا ، وعلى الرغم من أن هذه البلدان تتوقع زيادة كبيرة في عدد العاملين اقتصادياً خلال السنوات القادمة ، فإن عبء الإعالة سيستمر (١) .

ويختلف توزيع القوى العاملة حسب النشاط الاقتصادي باختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإمكانيات في البلاد العربية . ولكن بوجه عام ، يمكننا القول : إن نسبة العاملين الزراعيين مرتفعة ، إذ تزيد على (٨٠٪) في البلدان الأقل تقدماً ، وعلى (٦٠٪) في البلدان التي تعتمد على النفط ، وتتراوح في البلدان الاخرى بين (٢٠ و ٢٥ ٪) (٣) ، وربما أكثر في إحصاءات أُخرى . ونجد في العمالة الزراعية أعلى عبء في الإعالة ، بالإضافة إلى مستويات الأجور المنخفضة ، والبطالة الظاهرة والمقنعة ، والعمالة الجزئية ، والإنتاجية الضعيفة ، نظراً لنقص المعارف والكفاءات (٤) .

وفي حين تميل النسبة المئوية لليد العاملة في الزراعة إلى الانخفاض بانتظام في البلاد العربية ، ترتفع بصورة تدريجية اليد العاملة الصناعية ،

---

(١) الاونسكو ، (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٢ .
(٢) الغنام (١٩٧٠) ؛ واليكسو (١٩٧٦) .
(٣) الاونسكو ، (١٩٧٧) (أ+ج) .
(٤) الغنام (١٩٧٠) .

ولكن ببطء شديد ، إذ يتحوّل القسم الأكبر من انخفاض اليد العاملة الزراعية إلى حساب قطاع الخدمات (١) . وتدلّ الأرقام على أن نسبة العاملين في قطاع الخدمات إلى جملة العاملين في جميع الوظائف غير الزراعية تتراوح في البلاد العربية بين (٥٥,٤٪) و (٧٣,٥٪) (٢) .

أما الوظائف والأعمال الحديثة التي تستلزم عادة تعليماً نظرياً لا تحتاجه الوظائف التقليدية ، فقد كانت تمثل في عام (١٩٦٠) نسبة (٢٥٪) من مجموع المهن في البلاد العربية عامة ، ويتوقع أن تبلغ هذه النسبة (٣٢٪) في عام (١٩٨٠) (٣) .

ولا تزال الاستقصاءات المتعلقة بالحاجات الحالية والمقبلة من اليد العاملة في غالبية البلاد العربية محدودة ، ولكن يبدو أن بنية العمالة في مجملها تحتاج إلى تجديد وإعادة بناء ؛ إذ تنقصها المهارة والتدريب . ورغم حصول بعض التحسينات في العقود الأخيرة بفضل ارتفاع عدد الخرّيجين من جميع المستويات التعليمية ، إلاّ أن مستوى التعليم والتأهيل في الطاقة العاملة بقي منخفضاً ، وبقيت نسبة الأمّية مرتفعة . وهذا يستدعي إحداث تغيير جذري في إعداد وتدريب العاملين لزيادة إنتاجيتهم (٤) .

ومن الظواهر التي تلاحَظ في البلاد العربية ، تنقل القوى العاملة بين البلدان . وقد قدّر عدد العاملين الذين تنقّلوا من بلد إلى آخر ، خلال السنوات الأخيرة بـ (٢,٥) مليون نسمة ، يتجه أغلبهم إلى دول

---

(١) الغنام (١٩٧٠) .
(٢) اليكسو ، ص ٢٠١ ، (١٩٧٦) .
(٣) الغنام (١٩٧٠) .
(٤) الغنام (١٩٧٠) ؛ اليكسو (١٩٧٦) ؛ الاونسكو (١٩٧٧) (أ+ج) .

الخليج ، والعربية السعودية ، والجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية. وقد سدّت هذه الأعداد كثيراً من حاجات الدول المستقبلة من الأيدي العاملة ، إلاّ أنها حرمت الدول المصدّرة من بعض الكفاءات التي تولت إعدادها ، والتي تحتاج إليها بشكل ماس في بعض الأحوال. ومن الواضح أنه يمكن مواجهة مشكلات العمالة والتنمية الاقتصادية في الوطن العربي بطريقة أفضل إذا حصل تنسيق في الدول العربية بين مواردها المادية والبشرية والطبيعية (١).

أما الهجرة إلى خارج المنطقة ، فتعتبر من أخطر أنواع الهجرة على جهود التنمية في المنطقة ، إذ تدل الأرقام على أن أكثر من (٩٠٪) من المهاجرين هم من ذوي الكفاءات العلمية التي تهاجر إلى الدول الصناعية المتقدمة. وهذا يبرز الحاجة إلى إعادة النظر في سياسة العمالة والتشغيل ، بحيث يمكن الاستفادة الكاملة من القوى العاملة المتوفرة ، واجتذاب العقول العربية كي تكون قوة فاعلة في عمليات التنمية داخل المنطقة ، وتنسيق الهجرة داخل المنطقة بين البلاد العربية لتكون أكثر نفعاً للبلدان المرسلة والمستقبلة على حد سواء (٢).

١ . ٤ . — العوامل السياسية :

تأثرت الأوضاع التربوية في البلاد العربية بالظروف السياسية التي خضعت لها المنطقة. فقد عرف كثير من البلدان العربية تغيرات في نظمها السياسية التقليدية واتجهت نحو نظم سياسية جديدة تتمشى أكثر مع روح العصر ، وأبرزت دور التربية ، وأكّدت أهميتها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي زيادة الدخل القومي ، مما أدى إلى

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٤

(٢) اليكسو (١٩٧٦) ، ص ٢٠١ – ٢٠٢ ؛ والاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٤ .

توسيع التعلم ، وإلى إحداث تغييرات أساسية في بنية التربية ومحتواها الكيفي . كذلك اتجهت هذه النظم السياسية إلى الأخذ بسياسة التصنيع ومكننة الزراعة ، وبإدخال الوسائل العلمية والتكنولوجية الحديثة ، الأمر الذي ترك أثراً واضحاً في سياسة التعليم وفي نظمه ومناهجه وطرائقه .

وقد تجلّت آثار العوامل السياسية في التربية على شكل قوانين وتشريعات اتخذتها الحكومات ؛ بشأن إلزامية التعليم ومجانيته ، أو بتحديد درجات السلم التعليمي وعدد سنواته وأنواع الدراسات والاختصاصات فيه ، وبتنظيم الامتحانات والمباريات والشهادات ، الخ. ولا يخفى ما لهذه التشريعات من تأثير مباشر في التعليم بجوانبه الكمّية والكيفية ، إذ أنها قد تشجّع أو تعرقل عملية تعميم التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، ومدى تناسب النظام التعليمي مع متطلبات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية .

من جهة أُخرى ، لقد كان لبروز الاتجاهات السياسية التي أكّدت على التعاون بين البلاد العربية دور في تطوير التعليم في تلك البلاد ، فقد بذلت جهود ملموسة في سبيل تحقيق تعاون ثقافي وتربوي ، وتوحيد نظم التربية بين بعض البلدان العربية أو بينها جميعاً .

كذلك كان للمشكلات السياسية الداخلية والخارجية تأثير مباشر في نموّ التربية وتطوُّرها ، من أبرزها ما خضعت له المنطقة من تقلبات سياسية ، وبخاصة الوضع الراهن في الشرق العربي ، الذي ما زالت آثاره السلبية تنعكس على الأوضاع المتخلفة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية .

١ . ٥ . — الأوضاع الاجتماعية الاخرى :

وأخيراً لا بدّ من الإشارة إلى الأوضاع الاجتماعية التي ورثتها البلاد العربية من عهود مختلفة ، بسبب الأوضاع السياسية والاقتصادية التي سيطرت عليها ، والتي لا تزال تشكو منها في الربع الأخير من القرن العشرين ، والتي تترك بصماتها الواضحة على الأوضاع التربوية في المنطقة ككل .

من ذلك مثلاً حالة التخلّف الحضاري التي تتجلى في ضعف أساليب الإدارة ، وضعف استخـــدام التكنولوجيا والبحث العلمي ، وضعف أساليب التخطيط ، ومتابعة استخدام أساليب الإنتاج التقليدية ، وما يستتبع ذلك من انخفاض المستوى المعيشي عند معظم السكان ، وهبوط المستوى الصحي ، وارتفاع مستوى الوفيات ، الذي بلغ في الدول العربية (١٦٪) في بداية هذا العقد ، وهذا معدل مرتفع جداً بالنسبة للمعدل الحاصل في العالم باستثناء أفريقيا (١) .

ثم ما يلاحظ من تفاوت اقتصادي واجتماعي كبير بين الطبقات الاجتماعية ، والريف والحضر (حيث لا يزال الريف بشكل عام بيئة متخلّفة يسودهـــا اقتصاد الكفاف وتسيطر عليها البطالة المقنعة) وبين مكانة المرأة ومكانة الرجل واعتبار المرأة مواطناً من الدرجة الثانية وحرمانها بالتالي من كثير من حقوقها .

بالإضافة إلى مواقف الناس في البلاد العربية من التعليم التقني والمهني ، حيث يأبى العربي أن يشتغل بالأعمال اليدوية ، ويوكل أمرها إلى غير العرب . وإلى انتشار الأمية والجهل ، وانتشار الخرافات وبخاصة في المناطق الريفية والفقيرة كعلامة من علامات فساد الاتجاهات

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ٦) ، ص ٣ .

والمواقف تجاه مشكلات شؤون الحياة والعمل والإنتاج ، ثم بروز القيم والتقاليد المتصلة بالنزعات القبلية وبالحياة البدوية ، وما يتبع ذلك من ولاءات شخصية ضيقة ، ومصالح أُسرية وقبلية ، وولاءات محلية وطائفية ، فضلاً عن الولاءات العرقية وما أدت إليه من مواقف واتجاهات سيئة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي .

هذا بالإضافة إلى ما تمارسه بعض الأنظمة السياسية من ضغوط على المواطنين ، وما يترتب على ذلك من ضعف الروح الديمقراطية وضعف مكانة الإنسان في المجتمع ، وفقد الثقة بين المواطنين والحكام ، وبالتالي العجز عن النهوض بواجبات المواطن ، وافتقاد القدرة على الإنتاج وتحمُّل المسؤولية إزاء الآخرين ، مما أضاع القيم المتعلقة بتقدير العمل لذاته ، واحترام القانون وسيادته ، كما أضاع القيم الخاصة بتنظيم العمل وتقدير الزمن اللازم له ، وضبط مواعيده ، وتنظيم التعاون في أدائه ، الخ .

كل هذا يجعل الهوّة سحيقة جداً بين البلاد العربية والبلدان المتقدمة ، ويستدعي استراتيجية جديدة للتنمية الشاملة .

٢ . ــ إنجازات التربية في البلاد العربية

لقد اتضح لنا من الفقرات السابقة أن التربية العربية وجدت نفسها محاطة بواقع اقتصادي يفرض عليها السدود ، وبنية سكانية تثقل كاهلها ، وعوامل سياسية وتركيب اجتماعي يضع في طريقها العراقيل . فماذا استطاعت أن تنجز ؟ وما هي أهم المشكلات التي ما زالت تعترضها ؟

٢ . ١ . — إنجازات التربية العربية في السنوات الأخيرة :

لقد حدث في البلاد العربية في العقدين الأخيرين جملة من العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية أدت إلى تطور الأوضاع التربوية تطوراً واضحاً ، فظهر تيار تربوي واضح ، تجلى في بروز عدد المربين العرب ، وفي إنشاء بعض مراكز البحث التربوي ، وفي وضع الكثير من الدراسات والكتب والأبحاث ، وفي نقل الكثير من التجارب التربوية العالمية والفكر التربوي العالمي ، كل ذلك ساعد على تكوين عقلية تربوية جديدة ، بدأت تطالب باستخدام أساليب تربوية حديثة ، وكانت عاملاً هاماً من عوامل تطوير التربية وتجديدها وبنائها على أسس علمية تجريبية .

وقد ساعد على هذا التطور ، الجهود التربوية التي بذلتها المنظمات العربية والدولية ولا سيما منظمة (الاونسكو) ، التي شكّلت اللجان ، وعقدت المؤتمرات والحلقات الدراسية والاجتماعات ، وقدمت المنح والمساعدات الفنية ، وأعدت الدراسات والوثائق المرجعية العديدة جداً ، لتقدمها للمسؤولين عن التربية في البلاد العربية . ومن المؤتمرات التي نظّمتها نذكر ، على سبيل المثال لا الحصر : المؤتمرات الإقليمية الأربعة التي عقدتها لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في بيروت (١٩٦٠) ، وطرابلس — ليبيا (١٩٦٦) ، ومراكش (١٩٧٠) ، وأبو ظبي (١٩٧٧) لبحث قضايا التربية في المنطقة ، ووضع توصيات بشأن حلّها ، ثم الاجتماعات العديدة والحلقة الدراسية التي عقدتها للغاية نفسها للخبراء وكبار موظفي التعليم في البلاد العربية ، كاجتماع تونس (١٩٦٢) لدراسة التعليم الثانوي في الدول العربية ، واجتماع تلمسان — الجزائر (١٩٦٤) لدراسة مدى تمتع الفتيات بالتعليم في البلاد العربية ، ومؤتمر الكويت (١٩٦٨) لدراسة التعليم التقني والمهني للفتيات والنساء في البلاد العربية ، ومؤتمر طرابلس (١٩٧٢) لدراسة

محو الأمية بين النساء ، ومؤتمر الاسكندرية (١٩٧٦) لدراسة واقع التنظيم الإداري لوزارات التربية ، ومؤتمر بغداد (١٩٧٦) لدراسة محو الأمية ، واجتماع القاهرة (١٩٧٦) لمتابعة قرارات مؤتمر مراكش ، وغيرها كثير .

كذلك نذكر ما قامت به « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » تنفيذاً لقرارات مؤتمر مراكش (١٩٧٠) من نشاطات ، إضافة إلى أنشطتها الاخرى . فقد عقدت حلقات دراسية عديدة لمعالجة المشاكل المختلفة التي تعاني منها الأنظمة التربوية العربية ، ونظمت اجتماعات للخبراء للغاية نفسها ، وأنشأت وحدات للبحوث التربوية ، ونظّمت دورات تدريبية للعاملين في البحوث التربوية ، وللمدرسين ، وأعدّت برامج ريادية لتدريس الرياضيات والعلوم الحديثة للمرحلتين المتوسطة والثانوية ، كما أصدرت كتباً مدرسية لاستخدامها بصفة تجريبية (١) . ومن أحدث نشاطاتها نشر التقارير التي أعدتها لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية (١٩٧٦) و (١٩٧٧) ، وعقد المؤتمر الإقليمي الرابع بالتعاون مع الاونسكو ، لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية (أبو ظبي ، ١٩٧٧) . وقد أدّت هذه الجهود والمؤتمرات المتتابعة وما صدر عنها من قرارات وتوصيات إلى تحسين أوضاع تربوية كثيرة .

٢ . ٢ — تطور حجم التعليم بمراحله الثلاث :

لقد شهد التعليم في السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في البلاد العربية ، فقد ارتفع عدد المسجلين من الجنسين ، في مختلف مراحل التعليم وفي جملة هذه البلدان ، من (١٢,٧٢٦) مليون تلميذ وطالب في عام(١٩٦٥)

---

(١) اليكسو (١٩٧٧) (ب) .

إلى (٢١,٤١٠) مليون تلميذ وطالب في عام (١٩٧٥) (جدول رقم ١) (١) أي بمعدّل نموّ سنوي تراوح بين (٦,٩٪) بين عامي (١٩٦٥—١٩٧٠)، و (٩,٥٪) بين عامي (١٩٧٠—١٩٧٤) (جدول رقم ٢) ، ولكننا إذا تأمّلنا الأرقام التفصيلية ، فإننا نجد تبايناً كبيراً بين البلاد العربية .

ونظراً للنموّ السكاني السريع خلال هذه الفترة ، لا بدّ من الإقرار بأن مجهوداً كبيراً قد بذل في سبيل توسيع التعليم في المنطقة ، إلاّ أنه لم يكن عامّاً وشاملاً .

٢ . ٣ . — تطور التعليم الابتدائي :

كان المؤتمر الإقليمي الثاني لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي الذي عُقد في طرابلس في عام (١٩٦٦) قد أوصى بضرورة تحقيق إلزامية التعليم الابتدائي ، ثم عاد المؤتمر الإقليمي الثالث الذي عُقد في مراكش في عام (١٩٧٠) فأكّد التوصية نفسها ، ودعا إلى تحقيق هذا الهدف في عام (١٩٨٠) ، كما أوصى في الوقت نفسه أن تتخذ الوسائل الكفيلة باطراد تقدم التلاميذ وتمكينهم من مواصلة دراساتهم بنجاح . فإلى أي مدى أمكن تحقيق هذا الهدف ؟

تشير الوثائق الرئيسة التي قدّمتها منظمة الاونسكو إلى الاجتماع الذي عُقد في القاهرة (١٩٧٦) لدراسة مدى تنفيذ توصيات المؤتمر الإقليمي الثالث الذي عُقد في مراكش (١٩٧٠) إلى أن تعميم التعليم الابتدائي احتل مكانة الأولوية في السياسات والخطط التعليمية في جملة البلاد العربية خلال السبعينات ، فحقق هذا التعليم نموّاً ملحوظاً في حجمه ، إذ ارتفعت أعداد المسجلين فيه من (١٠,١٧٠) ملايين تلميذ وتلميذة في عام (١٩٦٥) إلى (١٥,٦٧٢) مليون تلميذ وتلميذة في عام

(١) راجع بعد الملحق ، الجداول التي سيرد ذكرها في ملحق هذه الدراسة .

(١٩٧٤) (جدول رقم ١) ، أي أن معدّل النمو السنوي لمجموع أعداد المسجّلين انتقل من (٤,٢٪) بين عامي (١٩٦٥ — ١٩٧٠) إلى (٥,٨٪) بين عامي (١٩٧٠ — ١٩٧٤) (جدول رقم ٢) .

كل ذلك يكشف عن أن الدول العربية قد بذلت مجهوداً كبيراً في مجال توسيع التعليم الابتدائي وخاصّة بعد مؤتمر مراكش . ومع ذلك فهذه النتائج ليست ذات دلالة لهدف تحقيق الإلزام ، إذ من الضروري أن نأخذ بعين الاعتبـــار النمو الديموغرافي لعدد الأطفال في سن هذا التعليم .

وتدل الإحصاءات على أن أكثر البلدان العربية قد نجح في تحسين معدل التسجيل الإجمالي (أي مجموع عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي إلى مجموع عدد الأطفال الذين هم في سن ٦ — ١١ سنة) ، إذ انتقل هذا المعدل في مجموع البلاد العربية من (٥٩,٨٪) في عام (١٩٦٥) إلى (٦٩,٤٪) في عام (١٩٧٤) (جدول رقم ٣) . وفي هذا المجال نلاحظ تبايناً كبيراً بين البلدان العربية ، ففي حين استطاعت ستّ دول أن تجعل فرص هذا التعليم متاحة على ما يبدو لكل طفل في سن الإلزام ، تراوحت معدلات التسجيل الإجمالية في خمس دول أُخرى بين (٨٠٪) و (٩٥٪) ، وهبطت المعدلات بنسب متفاوتة في البلدان الاخرى .

كذلك تطور بشكل ملموس أيضاً معـــدل القبول في التعليم الابتدائي (أي مجموع المقبولين الجدد في الصف الأول الابتدائي إلى مجموع الأطفال في سن ٦ سنوات) ، حيث ارتفع هذا المعدل من (٦٧,٩٪) في عـــام (١٩٦٩/١٩٧٠) إلى (٧٨,٥٪) في عـــام (١٩٧٤/١٩٧٥) ، أي بمعدّل زيادة سنوية مقدارها (٢,٣٪) (١) .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ٢) ، ص ٦ .

ولكن هذه النسب (نسب التسجيل الإجمالي ونسب القبول) لا تعطي صورة صحيحة عن الوضع ، نظراً لأن نسبة كبيرة من الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية هم دون سن السادسة أو فوق سن الحادية عشرة ، كما تتراوح أعمار بعض المسجلين الجدد في الصف الأول في بعض البلاد العربية بين (٦) و (٩) سنوات .

ولهذا فإننا إذا نظرنا إلى معدلات التسجيل الصافية (أي مجموع المسجلين في التعليم الابتدائي ممن هم في سن (٦ـ ١١) سنة إلى مجموع السكان من نفس الفئة العمرية) ، وهي معدلات أكثر صدقاً من المعدلات السابقة ، وجدنا أنها بلغت في مجمل البلاد العربية (٥٧,٤٪) في عام (١٩٧٤) مقابل (٤٧,٨٪) في عام (١٩٦٥) (جدول رقم ٣) ، ولم يبلغ معدل (١٠٠٪) لفئة العمر المذكورة سوى الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية وقطر ، أي أن نسبة الأطفال العرب الذين كانوا في عمر (٦ ـ ١١) سنة في عام (١٩٧٤) ، ولم يدخلوا المدرسة الابتدائية بلغ (٤٢,٦٪) من مجموع هؤلاء الأطفال أي أكثر من عشرة ملايين طفل [١] .

وهذا يوحي بأنه ، إذا استمرّ نموّ التعليم الابتدائي على هذه الوتيرة ، فمن المنتظر ألا يتحقق هدف إلزامية التعليم في عام (١٩٨٠) .

٢ . ٤ . ـ تطور التعليم الثانوي :

شهد التعليم الثانوي ، في بلدان المنطقة ككل ، نموّاً ملحوظاً أيضاً في السنوات الأخيرة ، فاق النمو الذي شهده التعليم الابتدائي . فقد ارتفعت أعداد المسجلين فيه من (٢,٢٢٥) مليون تلميذ وتلميذة

(١) راجع أيضاً : الاونسكو (١٩٧٧) (أ+ج) .

في عام (١٩٦٥) إلى (٥,٠١٦) ملايين تلميذ وتلميذة في عام (١٩٧٤) (جدول رقم ١)، كما ارتفع معدل النمو السنوي من (٨,٣٪) بين عامي (١٩٦٥ — ١٩٧٠) إلى (٩,٧٪) بين عامي (١٩٧٠ — ١٩٧٤) (جدول رقم ٢). ومعدلات النمو هذه تفوق معدلات نمو عدد السكان الذين هم في سن المرحلة الثانوية، مما رفع معدلات التسجيل بشكل ملموس. فبالنسبة للمنطقة ككل، انتقل معدل التسجيل الإجمالي (الخام) في المرحلة الثانوية من (١٥,٩٪) في عام (١٩٦٥) إلى (٢٦٪) في عام (١٩٧٤) (جدول رقم ٣)، هذا ونجد اختلافاً كبيراً في نمو التعليم الثانوي من بلد إلى آخر (١).

أما معدلات التسجيل الصافية (مجموع المسجّلين الذين هم بين — ١٢ و ١٧ — سنة إلى مجموع السكان من نفس الفئة العمرية) فتظهر انخفاضاً ملحوظاً بالنسبة للمعدلات المذكورة أعلاه، إذ بلغت هذه المعدلات (١٢,٨٪) في عام (١٩٦٥)، و (٢١,١ ٪) في عام (١٩٧٤)، ويمكن تفسير الفوارق الملاحظة بوجود تلاميذ مسجلين تجاوزوا السن القانونية.

وإذا انتقلنا إلى أنواع التعليم، نجد أن عدد التلاميذ في المستويين الأول والثاني من التعليم العام، قد ازداد في مجموع البلاد العربية، ما بين عامي (١٩٦٩/١٩٧٠) و (١٩٧٤/١٩٧٥) بمعدل يفوق معدل ازدياد التلاميذ في التعليم الفني (٢). فقد قفز عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي العام من (٢,٢٩٦) مليون تلميذ وتلميذة (أي نسبة ٨٦,٧٪ من مجموع المسجلين في التعليم الثانوي) في عام (١٩٦٩)، إلى (٤,٣٣٦) ملايين تلميذ وتلميذة في عام (١٩٧٤)،

---

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ١ و ٣).
(٢) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ٢)، ص ١٠.

أي نسبة (٧,١٪) من المجموع ، أما طلاب التعليم الفني فقد ارتفع عددهم من (٣٦٠) ألف تلميذ وتلميذة إلى حوالي (٥٤١) ألف تلميذ وتلميذة ، ولكن نسبتهم إلى مجموع تلاميذ التعليم الثانوي بقيت منخفضة جداً (١١,٢ ٪ في عـام ١٩٦٩/١٩٧٠ ، و ١٠,٩ ٪ في عـام ١٩٧٤/١٩٧٥) ، كما يتبين من الجدول رقم (٤) .

وقد بذلت بلدان المنطقة جهوداً لتنزع عن التعليم الطابع الأكاديمي السائد ، فأنشأت مدارس كثيرة للتعليم التقني رغم ارتفاع كلفه ، ولكن الإطار الذي وجدت فيه يحدّ من تأثيرها ، ومن فرص نجاحها (١) . وعلى كل حال هناك اختلافات كبيرة في معدلات الزيادة لمختلف أنواع التعليم داخل كل دولة . وقد سجّل التعليم الفني في السودان أكثر المعدلات ارتفاعاً (٤٠,٧ ٪ سنوياً) ، أما في دور المعلمين فقد سجلت ليبيا أعـلى المعدلات (٣٢,٨٪) سنوياً (٢) . كما ظهرت في بعض البلدان اتجاهات لفرض الإلزام في التعليم الثانوي بمرحلته الأولى (ليبيا والأردن والكويت ، إضافة إلى مصر وسورية) ، وجرت محاولة في الجزائر لجعل التعليم الأساسي ثماني أو تسع سنوات ، تجمع بين الدراسات النظرية والعملية ، لتقدم تعليماً شعبياً يخدم المواطنين ، ويساهم في تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً»(٣).

٢ . ٥ . — تطور التعليم العالي :

نَمَتْ أعداد الطلاب المسجّلين في التعليم العالي على مستوى المنطقة جملة ، فارتفعت من (٢٩٦) ألف طالب وطالبة في عام (١٩٦٥) إلى (٧٢١) ألف طالب وطالبة في عام (١٩٧٤) (جدول رقم ١) ،

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٢٩ .
(٢) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ٣) ، ص ١٣ .
(٣) اليكسو (١٩٧٧) .

أي بمعدل نموّ سنوي مقداره (٨,٣٪) بين عامي (١٩٦٥ — ١٩٧٠) و (١٣,١٪) بين عامي (١٩٧٠ — ١٩٧٤) (جدول رقم ٢) .

وتدل الاحصاءات على ان نسبة الطـــلاب الذين يتخصصون في الفروع العلمية والعمليـــة (الهندسة والتكنولوجيا والطب والزراعة والبيطرة والعلوم الطبيعية) قد ارتفعت الى (٤٢ ٪) من مجموع طلبة الجامعات في عام (١٩٧٤ / ١٩٧٥) .

٢ . ٦ . — مقارنة تطور مستويات التعليم المختلفة :

وإذا قارنّا بين معدلات النموّ السنوي في مراحل التعليم الثلاث من مجموع أعداد المسجلين في البلاد العربية ؟ يتضح لنا أن الالتحاق بالتعليم الابتدائي قد ازداد بمعدل (٥,٨٪) بين عامي (١٩٧٠) و (١٩٧٤) ، بينما ازداد التعليم الثانوي بمعدل (٩,٧٪) في السنة ، وبلغ معدل الزيادة في التعليم العالي (١٣,١٪) خلال الفترة نفسها (جدول رقم ٢) .

أما إذا نظرنا إلى تطوُّر نصيب كل من مستويات التعليم من مجموع التلاميذ المسجلين ، فإننا نلاحظ أن أعداد طلاب التعليم العالي قد نَـمَـتْ بسرعة تفوق سرعة نموّ المسجلين في المستويين الآخرين ، كما نَـمَـتْ أعداد المسجلين في التعليم الثانوي بسرعة أكبر من نموّ تلاميذ المرحلة الابتدائية . وهذا يعني أن نصيب المرحلة الابتدائية يتدنى (من ٧٩,٩ ٪ في عام ١٩٦٥ إلى ٧٣,٢ ٪ في عام ١٩٧٤) لصالح المستويين : الثانوي (الذي ارتفع من ٢٢,٨ ٪ في عام ١٩٦٥ إلى ٢٣,٤ ٪ في عام ١٩٧٤) ؟ والعالي (الذي ارتفع من ٢,٣ ٪ إلى ٣,٤ ٪ في نفس العامين) (جدول رقم ٥) ، هذا مع العلم أن هذه النسب تختلف اختلافاً كبيراً حسب البلدان .

٢ . ٧ . — تطور التحاق البنات :

لقد ازدادت أعداد الإناث أيضاً خلال السنوات الأخيرة ، بشكل ملحوظ في مجمل البلاد العربية ، كما أن معدلات النموّ السنوية لهذه الأعداد قد فاقت بشكل عام وعلى مستوى المنطقة ، جملة معدلات البنين (جدول رقم ٢) . إلاّ أن سرعة هذا النموّ لم تكن كافية لخفض التفاوت المتراكم بين التحاق الجنسين .

ففي التعليم الابتدائي انتقلت النسبة المئوية للبنات ، إلى مجموع أعداد المسجلين من (٣٥,٣٪) في عام (١٩٦٥) إلى (٣٧,٣٪) في عام (١٩٧٤) ، وفي المرحلة الثانوية انتقلت هذه النسبة من (٢٦,٥٪) إلى (٣٢,٩٪) في العامين المذكورين ، كما تطوّر التحاق البنات بالتعليم العالي من (١٩,٧٪) إلى (٢٦,٤٪) على التوالي (جدول رقم ١) ، وطبعاً نجد اختلافات كبيرة في هذا المضمار بين البلدان العربية حيث تراوحت نسبة البنات في التعليم الابتدائي مثلاً بين(٩,٨٪») و(٤٦,١٪)، وفي التعليم الثانوي بين (٩,١٪) و (٤٧,٥٪) [١] .

٢ . ٨ . — تطور الهيئة التعليمية :

صاحب تطوُّر التعليم بشكل عام في البلاد العربية تطور في إعداد المعلمين وتدريبهم ، وحصل توسع في معاهد الإعداد بصورة متزايدة ، حتى انه يوجد في ليبيا وحدها حوالي (٩٠) معهداً لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية .

كذلك افتتحت كليات للتربية لإعداد معلمي التعليم الثانوي بمرحلتيه وبأنواعه المختلفة . وقد تضاعف عدد المعلمين في مختلف مراحل

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، القسم الثاني ، ص ٢٧ .

التعليم في الفترة الواقعة ما بين (١٩٦٠) و (١٩٧٠) ، وزادت أعدادهم في الفترة الواقعة ما بين (١٩٧٠) و (١٩٧٧) بنسبة (٣٥٪) ، وقد كانت الزيادة في إعداد معلمي التعليم الابتدائي بنسبة (٣٥٪) ، وفي معلمي التعليم الثانوي (٥٤٪) ، وفي أعضاء هيئة التعليم العالي بنسبة (٧٢٪) .

وشهدت نسبة المعلمات من المجموع الكلي تطوراً مستمراً ، فانتقلت نسبتهن في التعليم الابتدائي من (٣٥٪) في عام (١٩٦٠) إلى (٣٧,٥٪) في عام (١٩٧٥) . أما في التعليم الثانوي فقد انتقلت نسبتهن من (٢٢٪) في عام (١٩٦٠) إلى (٣٠٪) في عام (١٩٧٥) .

كذلك تطوّرت نسبة تلاميذ التعليم الابتدائي إلى المعلم الواحد ، فانتقلت هذه النسبة من (٣٧) تلميذاً للمعلم الواحد في عام (١٩٦٠) إلى (٣٣) تلميذاً للمعلم الواحد في عام (١٩٧٥) . أما في التعليم الثانوي فقد أدّت الزيادة الملحوظة في المسجلين إلى ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد من (١٨) تلميذاً في عام (١٩٦٠) إلى (٢١) تلميذاً في عام (١٩٧٥) .

وإلى جانب إعداد المعلم احتلّ التدريب مكانه من اهتمام وزارات التربية في جميع البلاد العربية ، حتى أنه أصبح في بعضها مبدأ مقرّراً وشرطاً أساسياً لترقية المعلمين (١) . كما أن بعض الدول قد زادت مرتبات العاملين وحسّنت شروط التربية والتعيين ، وأدخلت بعض التقنيات الحديثة والتدريب أثناء الخدمة وبدأ التفكير ، في أكثر من بلد، لرفع أعداد معلـم المرحلة الأولى إلى مستوى التعليم العالي ، وتمّ تدعيم الإشراف الفني في كثير من البلدان .

---

(١) راجـع : اليكسو (١٩٧٧) ، ص ٥١ — ٥٢ ، والاونسكو (١٩٧٦) (أ — ١) ، ص ٣١ .

٢ . ٩ . — تطور محو الأمية وتعليم الكبار :

كان المؤتمر الإقليمي الثالث (مراكش ١٩٧٠) قد أوصى بالعمل الجدّي في سبيل محو الأمية . وبالفعل ، ظهرت في الوطن العربي منذ ذلك التاريخ بعض الاتجاهات الإيجابية ، فجعلت البلاد العربية مكافحة الأمية من ضمن الأهداف التربوية التي تسعى إليها ، وشهد العمل في محو الأمّية في البلاد العربية في الفترة ما بين (٧٠) و (٧٤) زيادة فعلية في إعداد الدارسين ، ذكوراً وإناثاً ، وبلغت نسبة الزيادة (٧٩٪) عن سنة الأساس (١٩٧٠) . وكان نصيب الإناث من هذه الزيادة أعلى من نصيب الذكور ، إذ بلغت نسبة الزيادة بين الدارسات خلال هذه الفترة (٩٢٪) ، بينما كانت زيادة الدارسين (٧٦٪) . وقد دفع العام العالمي للمرأة ، الذي تبنّته الأمم المتحدة في عام (١٩٧٥) ، إلى زيادة الاهتمام بمحو الأمية بين النساء .

كذلك شهد العمل في هذه الفترة بعض التطور في الأساليب ، حيث اتجهت معظم الدول العربية إلى التخلص من الأساليب التقليدية في محو الأمية ، وبدأت تأخذ بالمفهوم الوظيفي الذي يربط جهود محو الأمية بجهود التنمية الشاملة ، وقد بدأت بعض المشروعات في مناطق جغرافيّة محدّدة ، ووضعت تشريعات وخطط جديدة ، وخصّصت موازنات لمحو الأمية ، وحصل بعض التطور في المناهج والكتب الموضوعة لهذه الغاية ، حيث روعيت متطلبات البيئة الريفية والحضرية ، واحتياجات الذكور والإناث ، وأدرك المسؤولون أهمية التنسيق بين الجهود المبذولة في مجال إلزام التعليم الابتدائي وبين جهود محو الأمية . وقد حرصت البلاد العربية على دعم المؤسسات الوطنية والإقليمية التي تهتمّ بهذا الموضوع ، وأنشأت مركزاً لإعداد كوادر محو الأمية ، وعزّزت الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم ، والمركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في البلاد العربية التابع لمنظمة الاونسكو (١) .

٢ . ١٠ . — تطور الإنفاق على التربية :

ورافق توسيع التعليم نمو كبير في النفقات المخصّصة له ، والتي فاقت في بعض الحالات معدّل نموّ الموارد الوطنية (٢) ، فقد انتقلت هذه النفقات بأسعار السوق الجارية من (٩٨,٦) مليون دولار أميركي في عام (١٩٦٥) ، إلى أكثر من (٣,٩) مليارات في عام (١٩٧٣) . وقد فاق معدّل النمو السنوي لنفقات التعليم في المتوسط معدل نموّ الناتج القومي الإجمالي بنقطتين(١٦,٦٪) مقابل(١٤,٢٪)(٣).

وقد اختلف معدل نموّ النفقات من بلد إلى آخر ، بل وداخل البلد الواحد بين السنوات المختلفة . فخلال النصف الأول من الستينات ، سجّلت ليبيا أعلى نسبة في الزيادة (إذ بلغت في المتوسط أكثر من ١٠٠ ٪ سنوياً) ، وذلك بفضل التوسُّع في إنتاج النفط ، وبفضل التنمية الاقتصادية المبنية على استغلال الموارد المعدنية ، بينما كان متوسط الزيادة في العربية السعودية (٢٥٪) ، وفي الجزائر بين (١٦) و (٢٥٪) (٤) .

وينافس التعليم غيره من القطاعات من حيث حصّته في الموازنة العامة للدول ، فهناك سبعة أقطار بلغت حصّة التعليم فيها نسبة تتراوح بين (٣٠٪) و (٢٠٪) من الموازنة العامة ، ولا تقلّ هذه النسبة عن (١٠٪) إلاّ في أربعة أقطار (٥) .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) ؛ و (١٩٧٦) (أ — ٤) .
(٢) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) ، ص ١٤ .
(٣) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ١) .
(٤) الاونسكو (١٩٧٧) (أ+ج) .
(٥) اليكسو (١٩٧٧) ، ص ٥١ .

وتدلّ هذه الأرقام على أن البلاد العربية قد بذلت على وجه العموم مجهوداً مالياً كبيراً لصالح التربية ، وأن هذا القطاع قد حظي بالأفضلية على كثير من الخدمات الاخرى .

٢ . ١١ . — إنجازات أخرى نوعية :

وقد برز اهتمام في السنوات الأخيرة بجودة التعليم إلى جانب الاهتمام بكميته ، فجرت محاولات لاستيضاح فلسفة تربوية تنطلق من المجتمع العربي بظروفه وقيمه وحاجاته وتطلعاته المتجددة ، وشكلت هيئات ومجالس قومية ، وعقدت مؤتمرات واجتماعات كثيرة في هذا السبيل (١) .

وحصلت محاولات مختلفة لإعــادة تنظيم التعليمين الابتدائي والمتوسط في بعض البلاد العربية ، ومحاولة جذب الحلقة الأولى من التعليم الثانوي إلى مجال الإلزام ، كما جرت محاولة تجريب المدرسة الشاملة أو المتنوعة المجالات في بعضها الآخر (مصر ، والعراق ، والسعودية ، والكويت) . وتتجه مجموعة أُخرى من الدول إلى إعادة تنظيم التعليم فيها ليشمل تعليماً أساسياً منوّعاً مدته من (٨) إلى (٩) سنوات يجمع بين الدراسة النظرية والممارسات العملية (الجزائر ، واليمن الديمقراطية) ، كما جرت محاولة إعادة تنظيم الحلقة الثانية من التعليم الثانوي ، لتكون أكثر استجابة للتطورات الاقتصادية والاجتماعية . ولكن هذه المحاولات جميعها ما زالت في نطاق تجريبي ضيق (٢) .

وحظيت المناهج بنصيب كبير من الإصلاح ، وجرت محاولة

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) ، ص ١٤ — ١٥ .
(٢) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ١٢ .

تطويعها مع احتياجات العمالة (١) ، فأدخلت مواد دراسية جديدة ، وحظيت العلوم والرياضيات الحديثة بالاهتمام ، وتمّ في بعض الحالات الجمع بين التعليم العام وبين التعليم التقني والمهني في مدرسة واحدة (٢) ، كما جرت محاولات لجعل نظام التعليم أكثر مرونة بحيث يتاح للتلاميذ الانتقال بسهولة من أحد أنواع التعليم إلى نوع آخر . كما ازدادت العناية باللغات الأجنبية ، واستخدمت الوسائل التقنية الحديثة في تعليمها ، وطوّرت طرق تدريسها ، مع العناية بإعداد مدرسي هـذه المواد وتدريبهم (٣) ، كما زاد الاهتمام بالوسائل التعليمية ، وأجرى عدد من البلدان بعض التجارب في التعليم المتلفز (٤) .

وأخذت بعض الدول باليوم المدرسي الكامل وإطالة مدّة العام الدراسي (٥) .

كذلك بذلت محاولات لإعادة النظر في نظم الامتحانات والتقييم ، وإن كانت في نطاق محدود (٦) .

كما حظيت الأبنية المدرسية والتجهيزات باهتمام وزارات التربية ، ليس فقط من الناحية الكمية ، بل في عقلنة عملية البناء أيضاً (٧) .

وأخذ الكتاب المدرسي يشهد اهتماماً خاصّاً من حيث تأليفه وإخراجه وتوزيعه على الطلاب ، وأُنشئت في بعض البلاد العربية أجهزة متخصصة لهذا الغرض (٨) .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ١٤ – ١٥ .
(٢) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) .
(٣) الاونسكو (١٩٧٠) (ب)
(٤) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) ، و (١٩٧٧) (أ) ، ص ١٤ – ١٥ .
(٥) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٥ .
(٦) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) .
(٧) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ٨) .
(٨) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) .

وبذلت بعض البلدان جهوداً من أجل تعريب التعليم ، لا لأنه ضرورة وطنية فحسب ، بل لأنه كذلك شرط لتحسين نوعية التعليم (١) .

وساند ذلك كله اعتماد البحث التربوي في البلاد العربية بصفة عامة ، باعتباره السبيل العلمي إلى تطوير نوعية التربية وتحقيق أفضل عائد لما يستثمر فيها من جهد ومال ، وأُنشئت لذلك وحدات خاصّة داخل وزارات التربية في بعض البلدان (٢)

ونَمَت أجهزة التخطيط داخل وزارات التربية وخارجها في جميع البلدان العربية ، وبذل مجهود لإعداد عاملين مؤهّلين للتخطيط التربوي (٣) .

كما نَمَتْ وحدات الإحصاء والتوثيق ، وظهرت بعض الاتجاهات الجديدة مثل التخطيط الشامل والتخطيط الإقليمي أو المحلي والتخطيط الطويل الأمد ، ومحاولات ربط الخطط بمطالب التنمية (٤) .

وأُعيد تنظيم وزارات التربية ، وزاد الاهتمام بتدريب الأطُر اللازمة لإدارة التعليم ، ونَما الاتجاه نحو اللامركزية (٥) .

وهكذا نرى أن محاولات كثيرة قد جرت لتجديد نظم التعليم سواء من حيث صيغ التعليم أو محتواه أو طرائقه أو أدواته ، ولكن حجم هذه الجهود يتفاوت من بلد عربي إلى آخر ، ولم تبلغ بعد المستوى المطلوب ، رغم أن جميع بلدان المنطقة تبدي رغبة في التغيير .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) .
(٢) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) .
(٣) اليكسو (١٩٧٧) ، ص ٥٢ – ٥٣ .
(٤) الاونسكو (١٩٧٠) (ب) ؛ و (١٩٧٧) (أ+ح) .
(٥) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ١٤ – ١٥ .

٢ . ١٢ . — تطور تعليم اللاجئين الفلسطينيين :

يظهر من الوثيقة التي قدمتها الاونسكو للاجتماع الخاص بتنفيذ توصيات المؤتمر الإقليمي الثالث (١٩٧٦ / أ — ٥) أن نفقات « وكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين » الخاصة بالخدمات التعليمية قد زادت من (١٩,٠٠٩) مليون دولار في عام (١٩٧٠) إلى ما يقرب من (٥٠,٥٤١) مليون دولار في عام (١٩٧٥) . كما زادت الاعتمادات المخصّصة في البرنامج النظامي للاونسكو لتحقيق تحسين خدمات التعليم إلى اللاجئين الفلسطينيين ، وكذلك زادت حصّة العون المقدّمة من الاونسكو إلى وكالة غوث اللاجئين .

وتدلّ الأرقام على أن عدد الأطفال اللاجئين الذين تسجّلوا في مدارس وكالة الغوث (التحضيرية والإعدادية) بين عامي (١٩٦٩/١٩٧٠) و (١٩٧٤/١٩٧٥) قد ارتفع من (٢٢٨,٠١٨) إلى (٢٨٧,٧٧٨) تلميذاً وتلميذة . كما ارتفع عدد الأطفال اللاجئين الذين تسجّلوا في المدارس الحكومية والخاصّة من (٦٣,٥٠٢) إلى (٧٤,٤٦٩) تلميذاً وتلميذة . وفي المدة نفسها ، ارتفع عدد مدارس وكالة الغوث من (٤٨٠) إلى (٥٧٧) مدرسة ، كما ارتفع عدد المدرسين من (٦,٠٦٨) إلى (٧,٨٨٦) . وقد رافق ذلك إنشاء مراكز مهنية لتدريب المعلمين .

أما في مستوى التعليم الثانوي ، الذي لا يدخل من ضمن اهتمامات وكالة الغوث ، فقد ارتفع عدد التلاميذ الفلسطينيين في المدارس الحكومية والخاصّة من (١٨,٦٤٥) تلميذاً وتلميذة في عام (١٩٦٩/١٩٧٠) إلى (٢٥,٥٣٠) تلميذاً وتلميذة عام (١٩٧٤/١٩٧٥).

أما في التعليم العالي ؛ فلم تتوافر الإحصائيات الكاملة للطلاب اللاجئين الذين تسجّلوا في الجامعات والمعاهد الحكومية والخاصّة . ولكن

الوكالة قدمت في عام (١٩٦٩/١٩٧٠) ما مجموعه (١,٠٨٨) منحة دراسية جامعية إلى اللاجئين ، و (٣٣٠) منحة في العـــام الدراسي (١٩٧٤/١٩٧٥) .

بالنسبة للمناهج والكتب ، تتبع مدارس وكالة غوث اللاجئين والاونسكو المناهج المقرّرة في البلاد المضيفة . وفي كل مرة تقوم حكومات تلك البلاد بتطوير منهج جديد أو بإدخال تغييرات في المنهج القائم ، تتولى وكالة غوث اللاجئين والاونسكو تنفيذ ذلك . أما في المدارس الموجودة في الأراضي المحتلة بعد حزيران – يونيو (١٩٦٧) ، فقد استمرّ العمل بالمناهج المقرّرة في الأردن ومصر ، ولكن مع نقص بعض الكتب المدرسية التي منعت سلطات الاحتلال الترخيص بدخولها .

ولتحسين نوعية التعليم ، قام « معهد التعليم » التابع لوكالة غوث اللاجئين والاونسكو بتطوير برنامج لتدريب المعلمين أثناء وجودهم في الخدمة ، وخرج في الفترة ما بين (١٩٦٩/١٩٧٠) و (١٩٧٤/١٩٧٥) من المعلمين (٧٧١) معلماً مؤهّلاً للتعليم الابتدائي . وكذلك تمّ تخريج (١,١٢٤) معلّماً من حلقات التدريب المهنية لمدة سنة جامعية ، ومن البرامج المدرسية التي تستغرق مدة سنتين أو ثلاث سنوات في دراسة أكاديمية ومهنية . كذلك تخرّج (٤٢٣) من الذين التحقوا بدورات التدريب لمدة سنة الخاصّة بتعليم الإداريين . كما نظّمت للمعلمين والإداريين حلقات دراسية متنوعة ، وندوات تربوية ، كما قدمت الاونسكو منحاً لكبار الإداريين الفلسطينيين التابعين لقسم التعليم في وكالة غوث اللاجئين للقيام بدراسات وللاشتراك بندوات .

وبفضل هذه الجهود ، تحسّنت المؤهـــلات المهنية للمعلمين ورؤسائهم في مدارس غوث اللاجئين تحسناً ملموساً ، وفي الوقت نفسه زادت نسبة عدد كبار الإداريين المحليين بقسم التعليم ؟ وفي المقر

الرئيسي جرى تعيين أخصائيين في التدريب لمساعـــدة المعلمين في المواد المختلفة .

من جهة أُخرى ، زاد عدد معامل قسم العلوم في المدارس ، وتحسّنت المكتبات المدرسية ، وتمّ تدريب معلمين للقيام بتنظيمها وإدارتهـــا .

٣ . ــ أهم المشكلات
التي تواجه الترّبية في البلاد العربية

لقد بدا من خلال الفقرات السابقة ، أنه رغم الجهود التي بذلت ، لم تستطع الأنظمة الترّبوية العربية أن تحقق الأهداف التي أعلنت عنها في خططها ، وفي المؤتمرات المختلفة . فما هي أبرز المشكلات التي تعترّض مسيرتها ؟

٣ . ١ . ــ الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية :

تعتبر فتوة السكان وارتفاع معدلات نموّهم ؛ من المشكلات التي تعترّض مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والترّبوية ، فهما أولاً يؤديان إلى ارتفاع نسبة الإعالة ــ التي بلغت في عام (١٩٧٥) : (٣٢٪) أي ضعف مثيلتها في الدول المتقدمة (١٠ ــ ١٥ ٪) [١] . ويؤديان بالتالي إلى انخفاض مستوى المعيشة . وإذا أضفنا إلى ذلك انخفاض مستوى دخل الفرد عند أكثر من نصف السكان ، وارتفاع مستوى الاستهلاك ، وضعف مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي ، وأن قسماً كبيراً من الأطفال لا يلتحق بالمدرسة بسبب انخفاض مستوى الأهل المعيشي ، أدركنا مدى خطورة هذه العوامل على التعليم في البلاد العربية .

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ ــ ٦) ، ص ٤ .

من ناحية ثانية ، فإن النموّ السكاني يزيد الطلب على التعليم ، ويرهق الأنظمة التربوية التي تشكو سلفاً من ضعف الإنفاق على التعليم ، ويشكل حجر عثرة في طريق تعميم التعليم .

كل هذا يبيِّن بوضوح أن البنى التربوية الحالية عاجزة عن بلوغ الأهداف المرسومة ، ويستوجب البحث عن صيغ جديدة تكون أقلّ كلفة وأكثر فعالية .

٣ . ٢ . — ضعف الاهتمام برياض الأطفال :

لا تزال الأنظمة التربوية العربية تهمل مرحلة ما قبل الابتدائي ، فلا يتسنى إلاّ لنسبة ضئيلة جداً من الأطفال الذين هم في عمر هذه المرحلة (٣ — ٥ سنوات) إيجاد أماكن لهم . وهذا أمر مؤسف ، خاصة وأن لرياض الأطفال — إذا أُحسن تجهيزها وإعداد مربياتها — أثراً كبيراً في تنمية قدرات الأطفال وتفتح إمكاناتهم ، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي السليم ، فضلاً عن أن الاهتمام بأطفال هذه المرحلة يساعد الأمهات على الخروج من منازلهنّ للمساهمة في مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وهنّ مطمئنات إلى مصير أطفالهن .

٣ . ٣ . — مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي :

ورغم تكرار الإعلان عن هدف تحقيق الإلزام في الخطط التعليمية للبلاد العربية وفي المؤتمرات العربية المتتالية ، فإن التربية العربية ، بصورة عامة ، ما زالت بعيدة عن بلوغ هذا الهدف . فمعدل التسجيل الإجمالي في التعليم الابتدائي (كما رأينا في الجدول رقم ٣) لم يزد في عام (١٩٧٤) عن (٦٩,٤٪) ، ويهبط معدل التسجيل الصافي إلى (٥٧,٥٪) ، وهذا يعني أن نسبة كبيرة جداً من الأولاد الذين هم في سن الدراسة الابتدائية (٦ — ١١ سنة) مـــا يزالون خارج المدرسة (٤٢,٥ ٪) .

وتشير التقديرات إلى أنه ، إذا استمرّت الاتجاهات الملاحظة في الماضي ، فإن الأعداد المطلقة للأطفال الذين سيبقون خارج المدرسة سوف تزداد في المستقبل . وهذه مشكلة خطيرة نظراً لما لها من انعكاسات على الأمية ، وعلى مستقبل التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٣ . ٤ . — مشكلات التعليم الثانوي :

رغم ازدياد معدلات التسجيل في التعليم الثانوي في السنوات الأخيرة (كما رأينا في الجدول رقم ٣) ، فإن هذا التعليم لا يزال محدوداً ، ولا يستوعب سوى حوالي ربع السكان الذين هم في سن التعليم الثانوي (١٢ — ١٧ سنة) ، وهذا ضئيل جداً ، خاصة وأن كثيراً من الدول المتقدمة سارت في اتجاه جعل مرحلة التعليم الثانوي كلها مرحلة إلزامية عامة لجميع الشباب من فئة العمر المقابلة .

من جهة أُخرى : يشكو التعليم الثانوي من مشكلة خطيرة ، وهي أن أهدافه وفروعه ، بصورة عامة ، لم تتغير لتجاري مقتضيات التنمية الشاملة . فرغم الجهود التي بُذلت لتحسين التعليم التقني والمهني ، ما تزال النتائج بطيئة ومحدودة جداً ، وما يزال الإعداد في هذا التعليم بعيداً عن تلبية حاجة التنمية من الأطُر المتوسطة الفنية ولا يساعد الأفراد على التكيُّف مع المتغيرات المستمرة في ميادين الصناعة والزراعة والتجارة . كذلك ما يزال التعليم العام النظري طاغياً على حساب التعليم التقني والعملي ، وما يزال التقسيم بين الفروع صارماً بحيث يجعلها معزولة عن غيرها . كذلك ، فإن المحاولات التي جرت لجعل التعليم الأساسي من ثماني أو تسع سنوات يجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي ، لا تزال محدودة وتحتاج إلى كثير من التغييرات في البنية التعليمية . بالإضافة إلى ذلك ، لا يزال هذا التعليم يشكو من ضعف في البرامج ، ونقص في المعلمين المؤهّلين وفي خدمات التوجيه والإرشاد فيه ، ومن نقص

في المعدات والأجهزة ومراكز التدريب [1] .

٣ . ٥ . ـ مشكلات التعليم العالي :

لقد توسّع التعليم العالي بدوره في السنوات الأخيرة ، ولكن رغم ذلك لم يتجاوز عدد الملتحقين فيه في عام (١٩٧٤) : (٧٢١) ألف طالب وطالبة من مجموع سكان البلاد العربية الذي بلغ في العام نفسه حوالي (١٤١) مليون نسمة . وهذا ضئيل جداً بالنسبة إلى حاجات البلاد العربية المتطوّرة التي تتطلّب مضاعفة هذا العدد .

من جهة أُخرى ، ورغم محاولات تحسين هذا التعليم ، بقيت نوعية الدراسات ومستواها غير متناسبة مع التنمية الشاملة التي تحتاج إلى الأيدي العاملة ذات التأهيل العالي حتى تتمكن من استثمار الإمكانات الطبيعية الهائلة المتوافرة في المنطقة ... وهكذا جرى التوسُّع في هذا التعليم تحت ضغط الطلب الاجتماعي ، بدون تخطيط ورؤية واضحة ، ودون تنسيق مع خطط التنمية الاقتصادية ومع حاجات سوق العمل الحاضرة والمقبلة ، فتكرّرت أنماط الجامعات والكليات والتخصُّصات ، وبقيت الدراسات الأكاديمية مسيطرة على حساب الدراسات العلمية والعملية ، كما بقيت الفروع تعاني من تقسيم صارم فيما بينها ، وبرز النقص في هيئات التدريس وفي التجهيزات ... كل هذا أدى إلى فيض من الخرّيجين من اختصاصات لا يحتاجها سوق العمل ، يتعرّضون للبطالة أو يضطرون للقبول بأعمال لا تتناسب مع نوع اختصاصاتهم ومستواها ، في حين تشتد حاجة القطاعات الاقتصادية إلى الاختصاصيين المؤهلين الذين يقصر هذا التعليم عن إعدادهم . هذا بالإضافة إلى ما يعانيه

---

(١) راجع : الاونسكو (١٩٧٠) (أ) ؛ و (١٩٧٠) (ب) ؛ و (١٩٧٧) (أ+ح) ؛ واليكسو (١٩٧٧) .

معظم الخرّيجين من نقص في كفاياتهم العلمية والفنية (١) .

كل هذا يؤدي إلى فقدان التوازن بين المبالغ الضخمة التي تُنفق على هذا التعليم والفوائد الاقتصادية التي تُجنى منه .

بالإضافة إلى ذلك ، وبسبب النقص الحاصل في التعليم العالي ، وبخاصّة في فروعه العلمية والتطبيقية ، تضطر أعداد كبيرة من أبناء البلاد العربية ، إلى السفر للخارج طلباً للعلم ، فتتعرّض هي وأُسرها ، لصعوبات معيشية كبيرة ، وتتسبّب في خروج أموال عربية ضخمة خارج البلاد ، فضلاً عن أنها كثيراً ما تتعرّض للإغراءات المادية والمعنوية فتفضّل الهجرة ، وتزيد خسارة البلاد العربية أضعافاً مضاعفة .

٣ . ٦ . — مشكلة تعليم البنات :

رغم التطوُّر الذي طرأ على تعليم البنات في البلاد العربية ، في السنوات الأخيرة ، كما تبيِّن الأعداد المطلقة ومعدلات النمو السنوية (جدولا ١ و ٢) ، فإن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين ما زال بعيد التحقيق في المنطقة .

فقد دلّت الأرقام على أن نسبة البنات ، من فئة العمر (٦ — ١٢) اللواتي بقين خارج المدرسة في عام (١٩٧٤) تساوي (٥٥,٧٪) من مجموعهنّ . وهذه نسبة عالية جداً ، خاصّة وأن هذا العمر يعتبر في معظم أنحاء العالم مرحلة تعليم إلزامية . هذا ، ويقلّ حظ البنات من التعليم كلما ارتفعنا في السلّم التعليمي ، كما يقلّ حظهن في الأرياف .

كل هذا ينعكس سلبياً على مدى مشاركة المرأة في القوى العاملة ،

---

(١) راجع : الاونسكو (١٩٧٠) (ب) ؛ و (١٩٧٧) (أ+ج) ؛ والعنام (١٩٧٠) ؛ واليكسو (١٩٧٧) (أ) .

ويزيد من عبء الإعالة على الذكور، ويتعارض مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تحتاج إلى تعبئة جميع الطاقات البشرية (والنساء يشكّلن نصفها).

٣ . ٧ . — مشكلة الأمية وتعليم الكبار :

تُعتبر مشكلة الأمية بين الراشدين من أخطر المشكلات التي تواجه الدول العربية، ومن أبرز المعوقات في وجه التنمية الشاملة، ففي عام (١٩٧٠) بلغت نسبة الأمية في المنطقة ككل (٧٣٪) من مجموع السكان من فئة العمر (١٥) سنة وما فوق، وكان نصيب الإناث منها أعلى من نصيب الذكور (٨٦٪) و (٦١٪) على التوالي. ونصيب الريف أعلى من نصيب الحواضر، ونصيب البدو أعلى من نصيب المستقرين.

ورغم الجهود التي بُذلت في سبيل محو الأمية؛ فقد بقيت النتائج متواضعة جداً بالنسبة لحجم المشكلة، ولم تزد نسبة الأميين الذين التحقوا بالدراسة عن (٢٪) من مجموع الأميين. هذا مع العلم بأن الأعداد المطلقة للأميين تتزايد باستمرار مع دخول أعداد جديدة من السكان في الأمية بسبب عجز التعليم الابتدائي عن استيعاب جميع الأولاد الذين هم في سن الإلزام (٦ — ١١ سنة)، وازدياد نسب التسرب في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

بالإضافة إلى ما تقدم، لم يبرز تعليم الأميين كنشاط أساسي حيوي له قيمته في تطوير المُجتمع، ولم تنشأ له إدارات لتنظيم تطبيقه أو فروع لتدريسه بجدية في دور المعلمين وكليات التربية، كذلك بقيت الأموال المخصّصة لبرامج محو الأمية ضئيلة جداً، وبقيت المناهج المستخدمة غير متلائمة بمعظمها مع حاجات الدارسين، وبقي استخدام الوسائل التكنولوجية غير كافٍ، فضلاً عن النقص في الأبحاث العلمية المتصلة بتعليم الكبار.

كل هذا يؤكّد الحاجة إلى تخطيط أشمل وجهد أوفى ، نظراً لتأثير الأمية في عملية التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقـــافية .

٣ . ٨ . — مشكلة المعاقين والمتفوقين :

رغم بعض المحاولات ، لا تزال الأنظمة التربوية العربية ، بشكل عام ، مقصرة بحقّ المعاقين ، وتترك أمر العناية بهم للمبادرات الفردية والجمعيات الخيرية والأهلية ، التي لا تتمكن من الوصول إلاّ إلى نسبة ضئيلة جداً منهم ، في حين يبقى الآخرون دون تعليم وتأهيل ، ويصبحون بالتالي عالة على المجتمع ، وهذا يتناقض مع مبدأ الحق في التعليم لكل مواطن ، كما يتعارض مع متطلبات التنمية الشاملة التي تحتاج إلى استثمار طاقات جميع الأفراد .

من جهة أخرى ، تبرز مشكلة الموهوبين والمتفوّقين . وقد جرت ايضاً بعض المحاولات للاهتمام بهم ، غير ان المشكلة بمجملها ما زالت تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ، وتطوير البرامج المناسبة لهم ، واختيار المعلمين القادرين على الاضطلاع بأمر توجيههم .

٣ . ٩ . — مشكلة التمويل والإنفاق :

تشكو البلاد العربية ، بصفة عامة ، من قلّة الإنفاق على التعليم بسبب تخلف الاقتصاد وهبوط الإنتاجيـــة في بعض البلاد العربية ، والإمكانات المالية المحدودة لدى غالبيتها . وكان مؤتمر مراكش(١٩٧٠) قد أوصى بحسن الإنفاق وتبني تقنيات وأساليب تساعد على تخفيض كلفة التعليم ، فكان أن ارتفعت كلفة التلميذ بصورة مطردة خلال السنوات الماضية دون أن يقابلها تحسُّن يُذكَر في نوعية التعليم . كما أوصى مؤتمر

مراكش بإنشاء صندوق للتنمية التربوية العربية يكون له حق العون من المؤسسات الدولية والإقليمية ، إلاّ أن هذا الصندوق لم يتحقق (١) .

٣ . ١٠ . – مشكلات الجودة :

كان مؤتمر مراكش (١٩٧٠) قد أكّد على « ضرورة الالتزام باستراتيجية التعليم الجيد أثناء التوسع فيه ، لأنه بدون شرط الجودة تكون فرص التعليم بغير قيمة ، ويكون تكافؤ الفرص التعليمية بغير معنى ، وتكون النفقات على التعليم خسارة لا استثماراً » .

وبالرغم من الجهود التي بذلتها البلاد العربية بعد المؤتمر ، في سبيل تجديد التعليم بقيت التربية العربية تعاني من كثير من المشكلات في جودتها ، بحيث وجد كبار موظفي وزارات التربية في البلاد العربية ، الذين اجتمعوا في القاهرة (١٩٧٦) أن هذا الموضوع يلحّ في طرح نفسه من جديد على المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية العرب . فما هي أبرز هذه المشكلات ؟

تشكو الأنظمة التربوية في البلاد العربية من ضعف الكفاية الداخلية ، متمثلاً بنسبة كبيرة من الهدر (التسرب والرسوب) ، مما يستنزف قواها ويعيقها عن تحقيق أهدافها المعلنة في تعميم التعليم . وكان مؤتمر مراكش قد أوصى بالترفيع الآلي في السنوات الابتدائية الأربع الأولى . ولكن يظهر أنه لم يحدث في السنوات الخمس الأخيرة تغير أساسي في هذا المجال سوى في ليبيا التي اتخذت تدابير جريئة لتغيير نظام الترفيع منذ عام (١٩٧٠) ، ولتحسين نسبة تدفق التلاميذ إلى التعليم الابتدائي ، وإلى الحلقة الأولى من التعليم الثانوي .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) .

أما في باقي البلدان العربية فلم تُتّخذ سوى بعض التدابير الحذرة [1] .

وهكذا ، ففي مرحلة التعليم الابتدائي ، تبين الدراسات التي قامت بها منظمة الاونسكو أنه من أصل (١٠٠٠) طفل تسجّلوا في السنة الأولى الابتدائية ، على مستوى (١٣) دولة عربية ، وصل (٧٢٨) تلميذاً وتلميذة فقط إلى السنة الخامسة الابتدائية ، منهم (٣٥٥) فقط تخرّجوا بعد مدة الدراسة المقرّرة دون أية إعادة ، والباقون تخرّجوا بعد رسوب عام أو أكثر . وفي هذا المجال ، نجد اختلافات كبيرة بين البلدان العربية ، ففي حين استطاعت مصر أن تحقق أفضل النتائج بسبب اعتمادها الجزئي على نظام الترفيع الآلي ، نجد أن معدل التلاميذ الذين أنهوا الدراسة الابتدائية دون أية إعادة لم يتجاوزوا في المغرب (١٠,٤٪) [2] . وهكذا قد يصل متوسط سنوات التخرج من التعليم الابتدائي في البلاد العربية إلى (١٣) سنة بدلاً من (٦) سنوات [3] .

أما في التعليم الثانوي ، فقد تبين أن مستويات الفاعلية تختلف من بلد لآخر ، ولكنها في مجموعها بعيدة عن الوصول إلى المستوى المطلوب ، إذ نجد مثلاً أنه من بين (١٠٠٠) تلميذ دخلوا المستوى الأول من التعليم الثانوي ، أتمّ الدراسة (٣٤٥) تلميذاً في العراق ، و (٨٨٩) تلميذة في العربية السعودية [4] .

كذلك يعاني التعليم العالي من درجة كبيرة في الهدر ، تعطي مؤشراً عن ضعف كفايته الداخلية ، وتستدعي إعادة النظر بالأوضاع القائمة برمّتها .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (ب) ، ص ٨ .
(٢) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، ص ١٥ .
(٣) اليكسو (١٩٧٧) .
(٤) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ٣) ، ص ٢٢ .

هذا ، وتشير الدراسات إلى أن نسبة الهدر أعلى في الريف منها في المدن ، وهي بين الإناث أعلى منها بين الذكور ، وفي التعليم الابتدائي أعلى منها في الثانوي .

من جهة أخرى ، تشكو التربية العربية من ضعف كفايتها الخارجية : فمناهج التعليم متخلفة عن حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، يغلب عليها طابع الدراسات الإنسانية أكثر من الدراسات العلمية ، والطابع النظري أكثر من الطابع العملي حتى في العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية . وهكذا يكثر الخريجون الذين لا يجدون لهم عملاً أو الذين يضطرون إلى العمل في غير مجالات تخصصهم .

ولا تزال طرق التعليم والتقييم تقليدية تعتمد على التلقين من قبل المعلم ، وعلى استرجاع المعلومات من قبل التلاميذ ، وتترك هؤلاء سلبيين وتحصرهم في إطار الصف والمدرسة ، وتعزلهم عن المجتمع بمؤسساته المختلفة التي يمكن أن تقدم لهم مجالات واسعة في ميادين المعرفة والخبرة والتدريب . ولا يقتصر هذا النقص على التعليمين الثانوي والعالي ، بل يتعداه أيضاً إلى التعليم الابتدائي حيث نلاحظ بوضوح أنه يعد التلاميذ إعداداً ناقصاً ، ولا يؤهلهم للحياة العملية التي ينطلقون إليها بغالبيتهم بعد الخروج منه .. كل هذه العوامل تتضافر لتضعف من مستوى ثقافة المتعلمين وإعدادهم ، ومن مستوى إنتاجيتهم في العمل ، ومن قدرتهم على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحصل في المجتمع . وإذا استمرت الاتجاهات التربوية الحالية دون تعديل ؛ فمن المؤكد أن الأوضاع ستتفاقم في جملة البلاد العربية .

ومن المشاكل التي يتفاقم خطرها في البلاد العربية مشكلة هجرة الكفاءات إلى خارج المنطقة . وقد بلغت نسبة المهاجرين العرب في السنوات الأخيرة حوالي (٢٪) من مجموع السكان ، و (٨٪) من مجموع

القوى العاملة ، وبلغت الهجرة بين الأطباء العرب حوالي (٢٠٪) من المجموع ، وبين المهندسين حوالي (٢٥٪) ، وبين خرّيجي أقسام العلوم بالجامعات والمعاهد العليا حوالي (١٥٪) . وفي هذا خسارة كبيرة للبلاد العربية تقدّر بمليارات الدولارات [١] .

ومع أن هجرة الكفاءات ترجع لأسباب اقتصادية واجتماعية ، إلاّ أن التعليم يتحمّل أيضاً قسطاً من المسؤولية ، لأنه غالباً صمّم على غرار نماذج أجنبية لا تتوافق مع احتياجات المجتمع العربي . وفي هذا المجال ، لا بد من اتخاذ تدابير مناسبة لاستبقاء الكفاءات العربية ، وتهيئة السبل أمامهم للمساهمة في التنمية الشاملة .

ومن ناحية أُخرى ، لم تستوعب الأنظمة التربوية بعد مبدأ التربية المستمرّة أو المستديمة ، وما زالت تقسم حيـــاة المتعلم إلى مرحلتين منفصلتين ، مرحلة التعليم والإعداد ثم مرحلة العمل والإنتاج . وبهذا تفصل التعليم عن الحياة وتقطع الصلة بين العلم والعمل .

وتعاني الهيئة التعليمية بدورها من نقص في فعاليتها بسبب ضعف مؤهلات نسبة كبيرة من أفرادها . ولا تزال برامج التدريب أثناء الخدمة غير كافية ، ولا يزال ينظر إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية على أنه أقلّ أهمية ومكانة من إعداد معلم المرحلة الثانوية ، ولا يزال التوازن مفقوداً بين نسب معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم المهني والتقني . كما أن أُجور المعلمين ما تزال منخفضة نسبياً بالقياس إلى الاجور المعمول بها في بعض الفروع المهنية الاخرى .

وللعاملين في الإدارة التربوية مشكلاتهم أيضاً . ففي معظم البلاد

---

(١) الاونسكو (١٩٧٧) (أ) ، ص ٤٤

العربية يتمّ اختيار الإداريين من بين أفراد الهيئة التعليمية ، ويلحقون بوظائفهم الجديدة دون أي إعداد ، الأمر الذي ينعكس سلبياً على مستوى فعاليتهم . بالإضافة إلى ذلك ، تعاني بعض البلدان العربية نقصاً في الإداريين الأكفاء ، وعلى الأخص في المراكز الرئيسة في الوزارات والإدارات المحلية والإقليمية ، بينما تشكو بلدان أُخرى من تكديس الإداريين في الأجهزة المركزية للتعليم .

وتشكو البلاد العربية من نقص كبير في الأبنية والتجهيزات المدرسية ، إذ لم تنشأ مدارس جديدة بالسرعة نفسها التي زادت فيها اعداد المسجلين في التعليم . بالإضافة إلى أن بعض المدارس القائمة هي في حالة سيئة من حيث أبنيتها وتجهيزاتها .

ولمعالجة الموقف ، تضطر مدارس كثيرة ، خاصة في المدن ، أن تعمل بدوامين أو أكثر في اليوم الواحد ، وفي الوقت نفسه تزدحم الصفوف بالتلاميذ ، وتنشأ قاعات مؤقتة ، ويتم استئجار أبنية سكنية وتُحوَّل إلى مدارس .. وكل هذا يضرّ بنوعية التعليم ويلحق آثاراً سيئة بمردوده .

وعندما تقوم الإدارات المختصّة ببناء مدارس جديدة يحصل الكثير من الهدر فيها ، إذ غالباً ما تشيّد حسب نماذج وُضعت في البلدان المتقدمة ، ولا تتناسب مع متطلبات البيئة المحلية ، ثم إنها كثيراً ما تنفّذ بواسطة مهندسين أجانب ، وتهمل مواد البناء المحلية ووسائله ، ويحصل هدر في البناء على شكل ممرات واسعة وما شابه ، ثم تجهّز القاعات والمعامل والورش بأغلى الأجهزة والمعدات ، التي غالباً ما تصعب صيانتها ، ويقتصر استعمالها على ساعات محدودة في الأسبوع .

وفي الوقت نفسه ، لا تزال البحوث العلمية الميدانية ، التي تعالج

مشكلات المناهج وطرق التدريس والتقويم والأبنية والتجهيزات المدرسية، الخ .. قليلة جداً بالنسبة لحاجات البلاد الفعلية . ولا يزال التخطيط التربوي ، بصفة عامة ، يتمّ بمعزل عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي الشامل . والتوسُّع في التعليم ، الذي شهدته المنطقة لم يجر على أساس تخطيط شامل ، بل كان نتيجة إحساس الجماهير بأهميته ورغبتها في تعويض ما فاتها ، وهذا ما يفسر عدم التوازن القائم بين ناتج التعليم وحاجات سوق العمل الفعلية .

ومن أبرز الصعوبات التي تواجه التخطيط الكامل هي الافتقار إلى الاستقصاءات حول القوى العاملة وتقديرات حاجاتها المقبلة ، وعدم دقة المعلومات الإحصائية أو عدم وجودها ، وصعوبة تحقيق التعاون بين خدمات التخطيط التربوي والخـــدمات المسؤولة عن مختلف القطاعات الاقتصادية .

وأخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى مشكلة تعاني منها بعض البلدان العربية ، كلبنان ، وهي سيطرة التعليم الخاص (الأهلي) ، بقسميه : الوطني والأجنبي ، على نسبة كبيرة من المدارس ، الأمر الذي يخلق مشاكل كثيرة . فإلى جانب ضرب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية نظراً للفروق الواضحة في مستويات التعليم بين التعليمين ، الرسمي والخاص ، على مختلف المستويات العلمية ، تعمل المدارس المختلفة على توسيع حدة الفروقات الموجودة بين الطبقات والفئات والطوائف الاجتماعية ، بغرسها اتجاهات وتطلعات وطرق تفكير مختلفة ، وتقف بالتالي حجر عثْرة في طريق التماسك الاجتماعي . ومن الضروري أن تسعى الدول المعنية إلى تعزيز التعليم الرسمي وتعميمه بشكل يحقق تكافؤ الفرص التعليمية ويؤمّن للناشئة تعليماً موحداً يخدم أغراض المجتمع في تطلعه نحو التمـــاسُك .

وهكذا نرى ، أنه رغم الجهود المبذولة ، لم تتمكن الدول العربية حتى الآن من بلوغ الأهداف التي أعلنتها مراراً . فصعوبات كثيرة تقف في طريقها وتجبرها على البحث عن حلول مناسبة . فما هو مدى التطور الذي ستحرزه التربية العربية في المستقبل القريب إذا استمرّت الاتجاهات الحالية ؟ وما هي بعض التدابير التي سيكون على الدول العربية أن تتخذها لمعالجة مشاكلها التربوية معالجة جذرية ؟ هذا ما سنحاول التعرُّض له في الفقرات التالية :

٤ . ــ نظرة إلى مستقبل التربية في البلاد العربية

٤ . ١ . ــ الإسقاطات السكانية :

يُتَوَقّع ، حسب الإسقاطات السكانية ، أن يزداد مجموع سكان المنطقة بين عامي (١٩٧٥) و (١٩٨٠) بمعدل سنوي متوسط مقداره (٣٪) وأن يرتفع هذا المعدل قليلاً بين عامي (١٩٨٠) و (١٩٨٥) ليصل إلى (٣,٢٪) . ونتيجة لهذا النمو سيرتفع عدد سكان البلاد العربية من (١٤١,٧) مليون نسمة في عام (١٩٧٥) إلى (١٩٢,٥) مليون نسمة في عام (١٩٨٥) ، أي بزيادة مقدارها (٣٥,٨) مليوناً خلال عشر سنــوات [١] .

وفي الوقت نفسه ، سيتميّز سكان المنطقة إجمالاً ، في عام (١٩٨٥) بنسبة مرتفعة من حيث الفتوة ، إذ سيكون أكثر من نصفهم دون سن الثامنة عشرة . وسينعكس هذا الأمر على الأعداد التي ستتدفق على المدارس ، خاصة في التعليم الابتدائي ، الذي أوصى مؤتمر مراكش بتحقيق إلزاميته في عام (١٩٨٠) . وسيكون من الضروري زيادة عدد المدرّسين بنفس معدّل زيادة نسب التسجيل على الأقل ، وستزداد الحاجة

---

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ ــ ١) ، القسم الثاني ، ص ٣١ ــ ٣٢ .

إلى المدارس والتجهيزات المدرسية ، كما سيزداد الإنفاق على التعليم زيادة كبيرة . وهكذا سيكون النمو السريع للسكان عائقاً خطيراً في وجه تحقيق أهداف التربية في معظم البلاد العربية [١] .

وستواجه المدن العربية ، وخاصة العواصم والمدن الرئيسية الكبرى نمواً سريعاً في سكانها . وسترتفع معدلات التمدين إلى (٤٣,٢٨٪) في عام (١٩٨٠) ثم إلى (٤٩,٨٣٪) في عام (١٩٩٠) ، وسيكون لهذه الظاهرة أهمية خاصة لأنها ستتطلب إنشاء مدارس في المدن لتلبية حاجات هذا التطور السريع ، وتكييف نظام التعليم ليتلاءم مع حاجات المهاجرين الريفيين . وفي الوقت نفسه ستؤدي هذه الهجرة إلى استنزاف المناطق الريفية استنزافاً كبيراً ، وستحرمها من أصحاب المؤهلات العليا نسبياً ، مما يساعد على إضعافها ، وهي التي تشكو أصلاً من أوضاع الحصول على فرص التوظيف ، مما سيؤدي إلى البطالة . كما أن المدن ستصبح بحاجة إلى نفقات كبيرة لتسد الحاجات المتزايدة في البناء وخدمات التعليم والصحة والمواصلات ، الخ .. [٢] .

٤ . ٢ ـ إسقاطات التعليم الابتدائي :

يُستدلّ من إحصاءات الاونسكو ، أنه في حال استمرار الاتجاهات الماضية ، وفي حال عدم اتخاذ تدابير أو قرارات في السياسة التربوية تخالف سير الاتجاهات الماضية ، فمن المتوقع أن يرتفع عدد التلاميذ المسجّلين في التعليم الابتدائي من (١٦,٣٤٩) مليون تلميذ وتلميذة في عام (١٩٧٥) إلى (٢٥,٣٠١) مليون تلميذ وتلميذة في عام (١٩٨٥) (جدول رقم ٦) ، أي بمعدل نمو سنوي يساوي (٤,٥٪) .

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ ـ ١) ، القسم الثاني ، ص ٣٤ ؛ و (١٩٧٦) (أ ـ ٦) ، ص ٦ .

(٢) الاونسكو (١٩٧٦) (أ ـ ٦) ، ص ١٣ ـ ١٤ ؛ و (١٩٧٦) (أ ـ ١) ، القسم الثاني .

كذلك سيحصل نمو في معـــدلات التسجيل الإجمالية للجنسين ، فترتفع على مستوى المنطقة من (٧٠,٦٪) في عام (١٩٧٥) إلى (٨٢,٦٪) في عام (١٩٨٥) (جدول رقم ٨) . أما إذا لم نأخذ بعين الاعتبار سوى استيعاب الأطفال الذين هم في سن (٦ — ١١) سنة ، فمن المتوقع ، في حال استمرار الاتجاهات الماضية أن ترتفع معدلات التسجيل الصافية من (٥٨,٥٪) في عام (١٩٧٥) إلى (٦٨,٧٪) في عام (١٩٨٥) .

وعلى هذا الأساس ، إذا استمرّت الاتجاهات الماضية ، لن يكون بالإمكان تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي على مستوى المنطقة في عام (١٩٨٠) ، إلاّ بالنسبة لعدد من بلدان المنطقة فقط (ليبيا وقطر) ، وستقترب بعض البلدان الاخرى من هذا الهدف ، بينما يبقى بعضها الآخر بعيداً جداً عنه .

٤ . ٣ . — إسقاطات التعليم الثانوي :

في حال استمرار الاتجاهات الملاحظة حتى عام (١٩٧٤) ، من المتوقع أن ترتفع أعداد المسجّلين في التعليم الثانوي في المنطقة ككل ، من (٥,٤٥١) ملايين تلميذ وتلميذة في عام (١٩٧٥) ، إلى (١٠,٣٥٩) ملايين تلميذ وتلميذة في عام (١٩٨٥) ، أي أن أعداد المسجلين ستتضاعف تقريباً خلال عشر سنوات ، بمعدل زيادة سنوية مقدارها (٧,٨٪) فيما بين عامي (١٩٧٥) و (١٩٨٠) ، و (٥,٥٪) فيما بين عامي (١٩٨٠) و (١٩٨٥) ، وهو معدل يزيد قليلاً عن معدل نمو أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي (جدول رقم ٧) .

أما معدلات التسجيل الاجمالية في التعليم الثانوي ، فمن المتوقع أن ترتفع من (٢٧,٣٪) في عام (١٩٧٥) إلى (٣٩,٢٪) في عام (١٩٨٥) ، ولن تتجاوز معدلات التسجيل الصافية في العامين المذكورين (٢١,٧٪)

و (٣٠,٦٪) على التوالي (جدول رقم ٨) . هذا مع وجود تباين واضح بين البلدان المختلفة .

٤ . ٤ . — إسقاطات التعليم العالي :

تدل الأرقام المتوافرة ، على أنه في حال استمرار الاتجاهات الحاصلة حتى عام (١٩٧٤) ، فمن المنتظر أن يرتفع عدد المسجلين في التعليم العالي ، على مستوى المنطقة ككل ، من (٧٩٠) ألف طالب وطالبة في عام (١٩٧٥) إلى (١,٦٥٧) مليون طالب وطالبة في عام (١٩٨٥) (جدول رقم ٦) ، أي أنه سيتضاعف تقريباً خلال عشر سنوات ، بمعدل زيادة سنوية مقدارها (٩,١٪) بين عامي (١٩٧٥) و(١٩٨٠) و (٦,٣٪) بين عامي (١٩٨٠) و (١٩٨٥) ، أي أنه سينمو بمعدل أعلى من معدلات النمو في المرحلتين السابقتين (جدول رقم ٧) .

أما معدلات التسجيل الإجمالية في هذا التعليم ؟ فمن المتوقع أن ترتفع من (٥,٢٪) في عام (١٩٧٥) إلى (٧,٨٪) في عام (١٩٨٥) (جدول رقم ٨) .

وهكذا نرى أنه في حال استمرار الاتجاهات الملاحظة بين عامي (١٩٦٠) و (١٩٧٤) وامتدادها على العشر سنوات القادمة ، سينمو التعليم العالي بسرعة أكبر من نمو التعليم الثانوي ، الذي سينمو بدوره بسرعة تفوق نمو التعليم الابتدائي . وهذا التطور سيعدل نسبة كل من المراحل التعليمية إلى مجموع أعداد المسجلين ، لتصبح في عام (١٩٨٥) كالتالي : في التعليم الابتدائي (٦٧,٨٪) من مجموع المسجلين ؛ في التعليم الثانوي (٢٧,٨٪) منهم ؛ وفي التعليم العالي (٤,٤٪) ، (جدول رقم ٩) .

وستختلف بالطبع معدلات النمو من بلد إلى آخر اختلافاً كبيراً تبعاً لمستويات الاستيعاب التي بلغها كل بلد في عام (١٩٧٤) .

٤ . ٥ . ــ إسقاطات التحاق البنات :

إذا استمرت الاتجاهات الماضية ، يُنتظر أن تنمو أعداد البنات في جميع مراحل التعليم بمعدلات أكبر من معدلات نموّ أعداد البنين في معظم بلدان المنطقة، إذ أن معدل النمو السنوي المتوسط لأعدادهن سيكون ما بين عامي (١٩٧٥) و (١٩٨٥) حوالي (٥,٣٪) في التعليم الابتدائي ، و (٧,٧٥٪) في التعليم الثانوي ، و (٩,٢٥٪) في التعليم العالي (بناء على الجدول رقم ٧) .

وفي الوقت نفسه سترتفع معدلات تسجيل البنات الإجمالية والصافية في مراحل التعليم الثلاث ما بين عامي (١٩٧٥) و (١٩٨٥) (كما تبين من الجدول رقم ٨) .

ولكن ، رغم أن معدلات البنات ستفوق في بعض البلدان معدلات البنين ، فإن التأخر المتراكم على مستوى المنطقة ككل ، سيبقي معدلات استيعاب البنات حتى عام (١٩٨٥) ضعيفة على مستوى المنطقة بالقياس إلى معدلات البنين ، إذ أن نسبة البنات بالقياس إلى مجموع المسجلين لن تتعدى في عام (١٩٨٥) نسبة (٤٠,٩٪) من مجموع المسجلين في الابتدائي ، و (٣٦,٧٪) من مجموع المسجلين في التعليم الثانوي ، و (٣٠,٩٪) من مجموع المسجلين في التعليم العالي (جدول رقم ٦) . وهذا يعني أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين لا يزال بعيد المنال .

٤ . ٦ . — إسقاطات الأطفال والشباب غـير الملتحقين بالتعليم :

ومع التوسُّع المستمر في معدلات التسجيل ، من المنتظر أن تنخفض نسبة الأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس (من فئة العمر ٦ — ١٧ سنة) بالقياس إلى مجموع السكان من الفئات العمرية المقابلة ، فتنتقل من (٥٢,٤٪) في عام (١٩٧٠) إلى (٤١,٨٪) في عام (١٩٨٥) . إلاّ أن الزيادة السكانية العامة ستكون كبيرة إلى حدّ أن الأرقام المطلقة لغير الملتحقين بالمدارس ستبقى مرتفعة حتى في فئة العمر (٦ — ١١ سنة) ، إذ ستنتقل من (٩٧,٣٩٨) تلميذاً وتلميذة في عام (١٩٧٥) إلى (٩٦,٥٦٩) تلميذاً وتلميذة في عام (١٩٨٥) . وسترتفع الأرقام المطلقة لغير الملتحقين بالمدارس من فئة العمر (١٢ — ١٧ سنة) من (١٢٩,٤٢٦) تلميذاً وتلميذة في عام (١٩٧٥) إلى (١٤٢,٨٦٢) تلميذاً وتلميذة في عام (١٩٨٥) (١) .

٤ . ٧ . — إسقاطات الهيئة التعليمية :

وتشير الإسقاطات أيضاً ، إلى أنه ، في حال استمرار الاتجاهات الماضية ، وإذا أرادت الدول العربية أن تحافظ على النسبة نفسها الملاحظة للتلاميذ إلى المعلم الواحد في عام (١٩٧٤) ، (أي ٣٥ تلميذاً للمعلم الواحد) ، فإن عدد معلمي المرحلة الابتدائية ينبغي أن ينمو بنسبة (٦٠٪) بين عامي (١٩٧٤) و (١٩٨٥) ، بمتوسط سنوي مقداره (٢٥,٠٠٠) معلم بالإضافة إلى حاجات الاستبدال الضرورية . هذا مع العلم أن على بعض البلدان أن تبذل جهوداً مضاعفة في هذا السبيل (٢) .

---

(١) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ١) ، القسم الثاني ، ص ٤٨ .

(٢) الاونسكو (١٩٧٦) (أ — ١) ، القسم الأول ، ص ٣٢ ؛ و (١٩٦٦) (أ — ٦) ، ص ٦ .

ومن الواضح أن تحقيق هذه الزيادة صعب جداً ، نظراً إلى الوقت الطويل الذي يتطلّبه إعداد المعلمين . ولذلك لا بدّ من الإسراع بتنفيذ طرق جديدة للتدريب .

وخلاصة القول ، أن المجهود الذي بُذل في السنوات الأخيرة في سبيل توسيع التعليم في البلاد العربية ، سوف يؤدي ، إذا استمرّ حسب الاتجاهات الماضية ، إلى زيادة في التوسع ، ولكنه لن يسمح ببلوغ المستوى الذي ترسمه الخطط التربوية لنفسها ، أي تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق إلزاميته في عام (١٩٨٠) خاصة مع نسب الهدر الحالية ، بل ، ولن يتحقق هذا الهدف على الأرجح – إذا استمرّت الاتجاهات الملاحظة قبل عام (١٩٧٤) حتى في عام (١٩٨٥) ، وستكون أبعد من ذلك بالنسبة لبعض البلاد العربية .

كذلك فإن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين سيكون بعيداً ، رغم نمو معدلات البنات بصورة مستمرة . والتعليم الثانوي والعالي إذا لم يغير من اتجاهاته ليتوافق مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، سيؤدي إلى نتائج وخيمة ، أهمها اختلال التوازن بين العرض والطلب في سوق العمالة ، وإهدار الطاقات المادية والبشرية . وبرامج محو الأمية لن تتمكن من القضاء عليها إذا استمرّت في أساليبها ووسائلها .. وهكذا سيبقى مردود التعليم ضئيلاً بالقياس إلى ما يصرف عليه من أموال .

٤ . ٨ . – نحو استراتيجية تربوية جديدة :

كل هذا يؤكّد ضرورة الإسراع باتخاذ تدابير ملائمة لتغيير سير الاتجاهات الملاحظة ، ودفع عجلة التقدم بشكل أفضل ، وذلك بتطوير استراتيجية تربوية جديدة ، ترتبط ارتباطاً عضوياً باستراتيجية التنمية

الاقتصادية والاجتماعية ، يكون هدفهـــا إعادة النظر في الأوضاع المختلفة ، لتحقيق المجتمع المتعلم والعمالة الكاملة والعدالة الاجتماعية . فإمكانات البلاد العربية ، المادية والبشرية ، ضخمة ، ولكن أكثرها ما زال معطلاً ويجب استثماره . وهذا سيتطلب من المخططين القيام بدراسات شاملة لأوضاع مجتمعاتهم واحتياجاتها وإمكاناتها ، بغية تحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق التنمية الشاملة المتوخاة .

وفي هذا الإطار ، ولكي تصبح التربية قوة فعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد العربية ، تبرز الحاجة الماسة إلى إحداث تغييرات جذرية فيها تتناول أهدافها ومحتواها وطرائقها وأساليب تقييمها وإدارتها ومصادر تحويلها ، الخ .. بحيث يصبح بالإمكان تحقيق إلزامية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز فعالية التعليم الداخلية والخـــارجية .

وقد طالب الكثيرون بهذا الإصلاح التربوي الجذري ، واقترحوا حلولاً لمعالجة الأوضاع التربوية القائمة ، من ذلك ما جاء في توصيات المؤتمر الاقليمي الثالث لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، المنعقد في مراكش (١٩٧٠) ، وما جاء في مواضع مختلفـــة من مؤلفات عبد الله عبد الدايم (١٩٧٤ / أ) و (١٩٧٤ / ب) وما أوصى به المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب الذي انعقد في بغداد في عام (١٩٧٥) تحت شعار « دور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي » ، وشارك فيه ما يربو على الخمسين مربّياً (فضلاً عما جاء في الأبحاث المختلفة التي تقدم بها المشتركون) ، وقد شعر وزراء التربية والتعليم العرب ، الذين اجتمعوا في صنعـــاء في كانون الأول — ديسمـــبر (١٩٧٢) بضرورة وضع « استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية » ، فشكّلت من أجل ذلك لجنة عربية برئاسة الأستاذ محمد أحمد الشريف ، وزير التعليم والتربية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية وبعضوية مجموعة من

المفكرين والمربين العرب بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اتخذت من عاصمة الجماهيرية العربية الليبية مقرّاً لها . وقد توصّلت بعد أربعة أعوام من الجهود المتواصلة آلى وضع تقرير بهذا الشأن صدر في تشرين الثاني — نوفمبر (١٩٧٦) ، وتقرير مجمل صدر في تشرين الأول — اكتوبر (١٩٧٧) ، قدم كوثيقة مرجعية للمؤتمر الإقليمي الرابع الذي انعقد في أبو ظبي (١٩٧٧) . ونجد في هذين التقريرين اقتراحات للاصلاحات الجذرية التي من شأنها أن تحلّ مشاكل التربية في البلاد العربية .

هذا ، بالإضافة إلى ما جاء في دراسات منظمة الاونسكو المختلفة ، وبخاصة تلك التي وضعت في عامي (١٩٧٦) و (١٩٧٧) .. ثم ما أوصى به أخيراً المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية الذي انعقد في أبو ظبي من (٧ — ١٤) نوفمبر — تشرين الثاني (١٩٧٧) .

٤ . ٩ . — أبرز الإصلاحات التي يجدر بالأنظمة العربية أن تأخذها بنظر الاعتبار :

من حيث الأهداف التربوية ، على التربية أن تسعى لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لمختلف الفئات والمناطق ، وأن تعنى بجوانب شخصية المتعلمين منذ ما قبل المرحلة الابتدائية من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية ، وأن تنمي قدراتهم ومواهبهم وميولهم من خلال إشراكهم في مجتمع مدرسي سليم وفي أنشطة لا مدرسية متنوعة ، وأن تلبّي حاجات الطلب الاجتماعي واحتياجات التنمية الاقتصادية بتحقيق العمالة الكاملة وتوفير التدريب المستمر لها .

وفي هذا الإطار ، لا بدّ من مراجعة المناهج وتقييمها وتطويرها

وفق قدرات التلاميـــذ وميولهم وحسب مقتضيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وتخصيص مكان أكبر في جميع المستويات ، للدراسات العلمية والتكنولوجية التي تتلاءم مع احتياجات البلاد والأوضاع المحلية .

وإذا أرادت التربية أن تخدم التنمية الشاملة ؟ فعليها تغيير طرائقها بحيث لا تكتفي بحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات ، بل تسعى إلى تنمية شخصياتهم المتكاملة ، وتزوّدهم بالقدر اللازم من المعرفة الأساسية ، وتنمي فيهم الروح العلمية والرغبة في الاكتشاف ، وتعلمهم طرق الحصول على المعرفة ، وطرق حل المشكلات وأساليب التفكير المنطقي والنقد الموضوعي ، وأُسلوب البحث والمناقشة ، وعادة المطالعة والاطلاع ، وذلك بالاعتماد على نشاطهم الذاتي ومشاركتهم الفعالة ، منطلقة من خبراتهم واهتماماتهم ، فتضع المتعلمين في ميدان الحياة يعاركون مشكلاتها ويفكرون في حلولها ، فتعلمهم تحمّل المسؤولية والاعتماد على النفس والإحساس بقيمة العمل ، وتكسبهم القيم والاتجاهات السليمة في التعاون واحترام الآخرين ، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة ، وتحفز فيهم روح الخلق والإبداع ، وتجعلهم قادرين على التكيُّف مع الظروف المستجدة .

كل هذا يتطلّب تطوير طرق غير تقليدية ، وتحقيق الانفتاح والمرونة في التعليم ، وذلك بإزالة الحواجز بين المواد الدراسية وبين التعليم والعمل ، وهدم السدود المصطنعة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي (أو المدرسي واللامدرسي) .

كذلك لا بدّ من تغيير وسائل التقييم والامتحانات القائمة نظراً لنقائصها وأخطائها الكثيرة . وهذا يتطلّب إعادة النظر في أغراضها ومحتوياتها وأشكالها وطرق تنظيمها ، والعمل على تطوير وسائل حديثة للتقييم تكون أكثر صلاحية وأشمل في تقدير جوانب نموّ المتعلمين

من النموّ الجسمي ، إلى التحصيـــل العلمي ، إلى التكيُّف النفسي والاجتماعي ، الخ ..

كل هذا يستدعي تجديد التعليم النظامي وإعادة النظر في سلمه. فقضية « التعليم الملائم » تطرح نفسها بإلحاح في مختلف مراحل التعليم ، كما تبين لنا من مختلف مراحل التعليم ، ومن الفقرات التي عالجت مشكلات التربية العربية . وهذا يتطلّب توحيد سلّم التعليم العام ، وتحقيق التنوُّع والمرونة والتكامل فيها ، بحيث يتمّ تنقل التلاميذ بين أنواعها ومستوياتها من دون حواجز وفواصل قاطعة .

فالتعليم الابتدائي يجب ان يعم ويصبح الزاميـــاً للجميع ، باعتباره قاعدة التعليم وأساس تكافؤ الفرص ، وباباً للقضاء على الأمية . والمدرسة الابتدائية ببنيتها الحالية قد استنفدت في كثير من البلاد العربية قدرتها علي استيعاب واستبقاء كل الأطفال ، ولم تعد تصلح للتصدي للمشكلات الحالية ، ولا تتلاءم مع حاجات واهتمامات وقدرات الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة .

وبما أن معظم التلاميذ ينطلقون بعد هذه المرحلة إلى عالم العمل ، تظهر حاجة ملحة إلى تعديل بنية هذا التعليم ومحتواه وتكييفها ، وتحويلها إلى ما يسمى بـ « التعليم الأساسي » ، الذي يضفي عليه مزيداً من المرونة والانفتاح ، ويجمع بين المدرسة وخارجها ، مما يجعل المتخرجين أكثر قدرة على تحقيق حياة أفضل من حيث العمالة والتوافق الاجتماعي أو العائلي بعد خروجهم من المدرسة الابتدائية ، وهذا ما عبّر عنه المؤتمر الإقليمي الرابع (أبو ظبي ــ ١٩٧٧) حين دعا في التوصية رقم (٥) إلى « إعادة النظر في بنية التعليم بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسي ، المدرسي وغير المدرسي ، وبما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى الضروري من القيم والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة » .

وهكذا ينصب الاهتمام على تنمية الأساسيات في القراءة والكتابة والحساب والمهارات اليدوية والحسية والعقليـــة الأساسية ، والاتجاهات والعادات والمفاهيم الأساسية . وفي هذا المجال تستغل جميع الموارد التربوية المتاحة في المجتمع ، وتعتبر ممارسة العمل والأنشطة العملية والتدريب قبل المهني من المكونات الأساسية للنموذج الجديد للتعليم الابتدائي ، خاصة في نهاية المرحلة ، مع مراعاة اختلاف البيئات وحاجات التلاميذ واستعدادهم وحاجات الكبار ، وتباين خبراتهم ومطالبهم المهنية والثقـــافية .

كل هذا يتطلّب مراجعة سن القبول ومدة الدراسة ، فالمرونة في أنماط الالتحاق بالتعليم الأساسي تساعد كثيراً على تحقيق الهدف النهائي ، وهو جعل كل الأطفال ممن هم في سن الدراسة يلتحقون بنوع أو بآخر من أنواع التعليم . ولا بد من توفير فرص القبول والنجاح ، وهذا يتطلّب مراجعة منهجية ومراجعة جذرية بحيث يتقدّم كل تلميذ حسب حاجاته وقدراته ، وقدر تقييمه بما أمكن تحقيقه لا بمقارنة أدائه بأداء غيره من التلاميذ .

ونظراً لعلاقة التعليم الثانوي بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، إذ أنه يعد الأطُر الوسطى اللازمة لها ، لا بدّ من إجراء تعديلات جذرية تتناول مناهجه وفروعه وطرائقه في اتجاه وظيفي . فهو — كما رأينا — عاجز في وضعه الحالي عن استيعاب كل الراغبين في الالتحاق به من الجنسين ، ويشكو من تضخُّم التعليم العام بالنسبة للتقني ويعجز كثير من خريجيه عن الالتحاق بالتعليم العالي أو متابعة التحصيل الذاتي ، كما يعجزون عن الالتحاق بعمل يصلحون له . وهذا كله يستدعي إحداث المدارس الثانوية الشاملة التي تتنوّع فيها الدراسات وتتكامل ، بحيث يحصل التوازن بين الدراسات الإنسانية والدراسات العلمية ، وبين

التعليم النظري والتدريب العملي ، وبين العمل العقلي والعمل اليدوي ، فيدعم التعليم العام بقدر من التوجيه العلمي والتقني ، كما يدعم التعليم التقني والمهني بقدر من الثقافة العامة والتربية الاجتماعية .

وهذا يتطلّب مراجعة جذرية لقواعد القبول والتقييم والشهادات ، وإحداث مرونة بين أنواع التعليم المختلفة ، وخلق بيئات تقنية مناسبة في مدارس التعليم عن طريق وحدات نموذجية للإنتاج فيها ، وعن طريق تطوير علاقة وظيفية بين المدرسة والمهن التي تمارس في المجتمع المحلي ، تتيح للطلاب التعرُّف على ظروف العمل الواقعية ، كما يتطلب إنشاء معاهد تكنولوجية عالية مشتركة بين البلاد العربية لإعداد ما يلزم من الاخصائيين ومدرّبي المعلمين للمدارس الثانوية .

ونظراً لأهمية التعليم العالي في إعداد القوى العاملة المتخصّصة ، وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج ، لا بدّ أيضاً من إعادة النظر فيه وتعديله جذرياً بشكل يتناسب مع احتياجات التنمية في المنطقة العربية .

إن الحاجة ماسّة إلى تنويع دراسات هذا التعليم وتحقيق المرونة فيما بينها ، بحيث يزداد الاهتمام بالدراسات العلمية والتطبيقية والتكنولوجية التي تحتاج إليها مشروعات التنمية ، وتنشأ معاهد للتأهيل العالي في التخصُّصات متعددة الأطراف (Polytechnic) وتتاح الفرص للعاملين لكي يجدّدوا معلوماتهم ومهاراتهم وفقاً للتطورات التي تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية . وهذا يستدعي إعادة النظر بسياسات القبول وجعلها أكثر مرونة ، وذلك بتطوير نماذج من التعليم المفتوح ينسّق بين المؤسسات التربوية وبين مؤسسات العمل والإنتاج ، ويفتح معاهد التعليم العالي أمام فئات جديدة من الطلبة ممن لا يكونون قد أكملوا بالضرورة الدراسة الأكاديمية المنظمة في التعليم الثانوي أو العالي

وباستخدام « عقود التعليم » التي لا تحدها حدود المدة ولا قيود السن ، وتتاح فيها إمكانية الترفيع على أساس الجدارة دون تقيده بتواريخ معينة .

ولا بدّ من العمل على تأمين حاجة الشباب إلى الاختصاصات المختلفة ، للحد من خروجهم من البلاد وطلباً للعلم . وبما أن الفتيات والنساء يشكّلن أشد الفئات حرماناً من فرص التعليم ، لا بدّ من مواصلة الاهتمام بتعليمهن في مراحل التعليم المختلفة تحقيقاً للعدالة الاجتماعية ورفعاً للمستوى الاجتماعي في البلاد ، وتحقيقاً لمطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية . ولا بد في هـذا المجال من تشجيع الدراسات الميدانية للكشف عن العوامل التي تعيق التحاق الفتيات بالتعليم بقصد معالجتها ، وتسهيل انتفاع الفتيات والنساء من تكافؤ الفرص في التعليم بمختلف أنواعه ومستوياته .

ونظراً لدور التعليم والمعرفة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولأن الأمية تعيق مشاركة الجميع فيها ، وبخاصة النساء وسكان الأرياف ، وحيث أن الجهود التي بذلتها الدول العربية في مجال محو الأمية لا تزال غير كافية ، لا بدّ أن تحتل قضية محو الأمية أولوية في السياسات التربوية ، وأن يجري العمل لتطوير برامج لمحو الأمية الوظيفي بحيث تكون جزءاً لا يتجزأ من خطة التنمية ، وتعتبر شكلاً من أشكال الاستثمار ، وبحيث تتضمّن الثقافة العامة والتدريب المهني ، أي تستجيب لحاجات الدارسين وتيسر انخراطهم في المجتمع وفقاً لمفاهيم عملية التربية المستديمة . وكان مؤتمر مراكش (١٩٧٠) قد أوصى بإصدار تشريع يجعل التحرُّر من الأمية إلزامياً لمن تقلّ أعمارهم عن (٤٥) سنة من الجنسين ، على أن توضع خطة طويلة المدى لهذا الغرض ، وأن يعتبر عام (١٩٧١) عام محو الأمية في الوطن العربي .

وسيتطلّب هذا إعادة النظر في أساليب وطرائق محو الأمية المتبعة ، وستصبح « المؤسسات » المتنقلة أمراً لا مفرّ منه في تعليم الكبار بدلاً من

انتظار الدارسين حتى يأتوا إليها [1] .

وقد دعا المؤتمر الإقليمي الرابع (أبو ظبي – ١٩٧٧) في توصيته رقم (٤٤) إلى « تكثيف الجهود وحشد الطاقات من أجل دفع عجلة العمل في مجال محو الأمية » ، ودعا « المنظمة العربية واتحاد الإذاعات العربية والاتحاد العربي السلكي واللاسلكي ، والدول العربية المشتركة في الشبكة الفضائية والاونسكو ؛ لوضع دراسة متكاملة في ضوء قرارات وزراء التربية والمواصلات والإعلام العرب ، وإلى اتخاذ التدابير ، ووضع البرامج للاستفادة القصوى من وسيلة استخدام التوابع الصناعية (القمر الصناعي العربي) للقضاء على الأمية » .

بالإضافة إلى ذلك ، سيتطلّب الأمر تنظيم برامج لمحو الأمية ، تعالج المشاكل المحلية وتكون في الوقت نفسه منخفضة التكاليف ، وتقييم هذه البرامج بصفة مستمرة بغية تحديد مدى تأثيرها وفعاليتها وتعديلها حسبما تدعو إليه الحاجة . وفي هذا السبيل ، لا بدّ من القيام بدراسات ميدانية هدفها الكشف عن ميول واهتمامات الأفراد ، تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع محتويات المناهج ، بغيـــة تحقيق التوازن بين ميول الأفراد ومتطلبات التنمية . كذلك لا بدّ من تدريب عدد أكبر من معلمي محو الأمية والمشرفين عليها، وتحسين أوضاعهم الوظيفية .

ولا بد أن تخص البلاد العربية سكان الريف بجهود كبيرة ، خاصّة وأنهم يؤلفون الغالبية العظمى من مجموع السكان ، تحقيقاً للتوازن بين الريف والمدن ، ولتعويض السكان عما فاتهم من فرص التعليم ، وذلك بإنشاء المدارس اللازمة والملائمة في شتى المستويات ، على أن « يتفق على صيغ تعليمية جديدة من حيث التنظيم والمحتوى والاتصال

(٣٢٣) الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ٧) ، ص ٧ .

بالحياة وتطويرها » (١) .

ويجب أن تكون التنمية الريفية شاملة ، بحيث تعمل ، بالإضافة إلى تحسين الخدمات التربوية ، على زيادة الإنتاج الزراعي ، وخلق فرص العمل ، ورفع مستوى الإسكان والتغذية والصحة ووسائل الاتصال ، الخ .. وأن تعتبر التنمية الريفية والتنمية التربوية عنصرين متشابكين لعملية واحدة شاملة ، وأن ينظر إلى تعليم النساء في الأرياف على أنه ضرورة من ضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فضلاً عن أنه تحقيق لمبدأ العدالة الاجتماعية .

كذلك لا بدّ من توفير تعليم متنقّل للبدو ، وتوفير النشاطات الرعوية والزراعية والصناعية لهم .

كل هذا يستوجب إعادة النظر في أمر المواظبة وبأماكن التعليم ، وتصميم برامج تعليمية أساسها الاعتماد على النفس ، وزيادة استغلال التكنولوجيا التربوية الحديثة (كما في محو الأمية) .

ونظراً لأهمية التنمية الريفية ، فقد أوصى المؤتمر الإقليمي الرابع (أبو ظبي — ١٩٧٧) في التوصية رقم (٣٢) بـ « تطوير وظائف وإمكانات التعليم الوظيفي للكبار في (سرس الليان) لكي يؤدي دوراً طليعياً جديداً في التنمية الريفية ، والتعليم اللامدرسي ، وتعليم الكبار في إطار التربية المستمرة » . كما دعا في التوصية رقم (٦) « الدول العربية — لمواجهة بعض الظروف الاجتماعية الخاصّة ببعض التجمعات القروية المنعزلة ، ومجموعات البدو الرحل من ناحية ولتوسيع فرص التعليم من ناحية أُخرى — إلى استحداث أنماط غير تقليدية للتعلم مثل مدارس

(١) مؤتمر مراكش (١٩٧٠) .

الفصل أو المعلم الواحد والمدارس والمعارض المتنقلة والتعليم بالمراسلة أو المتعدد الوسائط ومراكز التدريب والتعليم عن طريق التلمذة الصناعية».

وهكذا يتضح مما تقدم أن التنمية الشاملة تتطلب الاهتمام بالتربية المستديمة المتكاملة ، بحيث تمتد الفرص التربوية في الزمان والمكان ، وتمكن المواطنين من الاعتماد على جهودهم في تنمية شخصياتهم . وبما أن التعليم النظامي عاجز عن تلبية الاحتياجات المتزايدة . وبما أن التربية المدرسية – مهما صلحت وطالت مدتها – لا يمكن أن تحقق وحدها التربية للحياة ، كان من الضروري توسيع التربية غير النظامية أو اللامدرسية ، أسوة بالتربية النظامية داخل المدرسة توسيعاً كبيراً ، والعمل على خلق تنسيق وتكامل بينهما وبين التربية النظامية تتضمّن تبادل البرامج التربوية والمعلمين والطلاب ، والتنقل من نظام إلى آخر . وهذا يتيح لكل فرد متابعة التحصيل والتدريب في سبيل زيادة إنتاجيته ، ويخفف ضغط الطلب الاجتماعي على التعليم النظامي .

ومفهوم التعليم غير النظامي ينطبق على كل الأنشطة التربوية التي تتمّ خارج بنية التعليم ، ويمكن أن يشمل المعلمين المتنقلين والمرافق المتنقلة ومواد التعليم الذاتي ووسائل الإعلام الجماهيرية كالراديو والتلفزيون والصحافة والملصقات والمطبوعات المختلفة ، كما يشمل منظمات الشباب واتحادات العمال والجمعيات التعاونية والهيئات المعنية بالتربية الصحية والغذائية ، والمشروعات الصناعية والتجارية ، والمكتبات والمتاحف ، الخ .

وهكذا يمكن أن يطال التعليم غير النظامي أكثر الناس حرماناً من فرص التعليم كالأطفال والمراهقين والنساء والنازحين والرحل ، الذين لم يلتحقوا بالمدارس أو الذين تسرّبوا ولم يبلغوا مستوى كافياً من مهارات القراءة والكتابة والحساب وغيرها . كما أنه يوفر خدمات تعليمية إضافية تدعم جهود التعليم النظامي . فضلاً عن ذلك فهو أشد قابلية للتكيُّف

مع التغيرات السريعة والحاجات الجديدة ، وبفضله تنتفي ظاهرة التسرب والرسوب في التعليم ، وذلك بانتقال المتعلم من برنامج تعليمي إلى آخر يلبّي حاجاته وميوله

وفي هذا المجال ينبغي أن يوضع التعليم غير النظامي في سياق مقتضيات التنمية الشاملة ، كما ينبغي إعادة النظر في الجدول التقليدي الخاص بالمدارس النظامية والعطل الصيفية الطويلة بهدف توزيع حضور الطلاب بطريقة أكثر تعادلاً على مدار السنة ، وبقواعد القبول والامتحانات السائدة . وكل هذا لا يمكن أن يتمّ من غير إرادة سياسية صادقة تصحبها تعبئة الرأي العام وتوعيته بالأهداف الديمقراطية الجديدة للتنمية ، ولتعزيز هذا المجال أوصى المؤتمر الإقليمي الرابع (أبو ظبي — ١٩٧٧) في التوصية رقم (٢٠) « بإنشاء المؤسسات الإقليمية للتدريب والبحوث والتوثيق في ميدان التعليم غير النظامي » .

ولا بد أن يرافق ذلك ، في الوقت نفسه ، اهتمام بالأبنية المدرسية وتجهيزاتها لزيادة عددها وتحسين شروطها الصحية والتربوية ومراعاة الشروط الفنية ومواصفات الأداء الوظيفي فيها ، والاهتمام بصيانتها وحسن توزيعها حسب التجمعات السكانية ، والتقريب اجتماعياً وهندسياً بينها وبين البيئات المحلية ، واستعمال المواد المحلية في بنائها .

ولا بدّ كذلك من توفير وتطوير الكتب المدرسية الصالحة والعناية بشكل خاص بالكتاب المدرسي التقني في اللغة العربية ، وبكتب الأطفال وإنشاء المكتبات لمختلف المستويات ، بما في ذلك مكتبات لأدب الأطفال وعلومهم . كما لا بدّ من العناية بالمختبرات والمعامل ، والعمل على تجديدها وحسن استعمالها .

وفي سبيل التنمية الشاملة ، لا بدّ أن تبذل الدول العربية جهوداً

خاصة لمعاونة الأولاد المعاقين على التغلب على مشكلاتهم ، ومشاركة الأسوياء في حياة إنسانية كريمة ، ولهذا فقد بات من الضروري معالجة المشكلة بجدية . وهذا يتطلّب إجراء مسوحات تكشف عن حجم المشكلة ومتطلباتها ، وإعداد المعلمين المتخصصين بتربية المعاقين ، وتطوير البرامج المناسبة لرعايتهم ، وفتح المدارس الكافية والمناسبة لحاجاتهم .

كذلك لا بدّ من مساعدة التلاميذ غير القادرين مادياً على الالتحاق بالمدرسة ، وبذل جهود إضافية لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ، وتهيئة ظروف خاصة لتنمية قدراتهم ورعايتهم وتشجيعهم .

كذلك لا بدّ من توجيه عناية خاصة لأبناء فلسطين وتوفير مزيد من المساعدات والتسهيلات التعليمية والتربوية التي تقدمها كل دولة عربية لهم ، والعمل على تطوير المناهج التعليمية وفقاً لمتطلبات التطور العلمي والتقني ، وتحسين نوعية التعليم ونسب قبول الطلاب الفلسطينيين في مراحل التعلّم المختلفة ، وأن تواصل الاونسكو السعي لحمل سلطات الاحتلال على عدم التدخل في أمور التربية والتعليم للطلاب الفلسطينيين والطلاب العرب في المناطق المحتلة ، وعدم حرمانهم من حق التعليم وفق المناهج والكتب المدرسية العربية المقرّرة . وقد أوصى المؤتمر الرابع (أبو ظبي – ١٩٧٧) «بإنشاء صندوق للودائع لصالح الاونسكو يخصّص للمنح الدراسية العائدة للطلبة الفلسطينيين» (١) .

ولا بدّ للدول العربية أيضاً من أن تولي دراسة مشكلة هجرة الكفاءات العربية اهتماماً خاصاً ، لما يترتب عليها من فقدان خبرات غالية تحتاج إليها في عملية البناء والتنمية ، وبذل الجهود الفعالة لحلّها والتخفيف من حدتها ، وتوفير الظروف الملائمة التي من شأنها إعادة الكفاءات المتواجدة في خارج الوطن العربي ما أمكن ذلك .

---

(١) التوصية رقم (٣٥) .

كذلك لا بدّ من الإسراع باتخاذ التدابير الكفيلة ؛ باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم العام والمهني والعالي ، لأن ذلك ييسر على الطالب سرعة الفهم ، ويمكن اللغة العربية من الإثراء والتقدم . وفي هذا السبيل ينبغي دعم الجهود العربية الرامية لدراسة المشكلات التي تواجهها اللغة العربية سواء من حيث شيوع العامية واللهجات المحلية أو من حيث وضع المصطلحات العلمية وتيسير انتشارها ، كما ينبغي تنسيق التعريب بين البلدان العربية .

وإلى جانب ذلك لا بدّ من توجيه اهتمام خاص للغات الأجنبية الحية ، واستخدام الوسائل الحديثة في تدريسها ؛ لتكون وسيلة للاطلاع وللانفتاح على العالم ، والعمل على زيادة عدد معلمي اللغات الأجنبية الحية ورفع مستواهم ، على أن تراعى البدايات السليمة لتعليم اللغات الأجنبية ، ولا تكون سبباً في التمايز بين الأرياف والحواضر ، ولا عبئاً على تعليم اللغة العربية .

ولا بدّ أيضاً من تطوير الإدارة وتحديثها لما لها من تأثير مباشر في اتخاذ التدابير اللازمة ، وذلك بإجراء إصلاحات فيها تعزّز الاتجاه نحو اللامركزية ، تحقيقاً للديمقراطية وتأصيلاً لمبدأ المشاركة . فالنمو الكبير في حجم التعليم وتزايد أعبائه ومتطلباته يفرضان أن تعطى المدارس مزيداً من المسؤوليات والحريات ، يتيح لها إشراك المؤسسات والهيئات المحلية في إدارتها وتمويلها ، فتتوثق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي ويتم تطوير التربية اللامدرسية ، على أن يتم التنسيق بين المدارس على المستوى المركزي تحقيقاً للانسجام .

من جهة أُخرى ، لا بدّ من توفير الأطُر الإدارية القديرة للمدارس وإدارة التعليم ، وتأمين التدريب المستمرّ لها قبل الخدمة وأثناءها ، وإطلاعها على أحدث الوسائل والأساليب في الإدارة السليمة .

وفي هذا الصدد ، أوصى المؤتمر الإقليمي الرابع (أبو ظبي – ١٩٧٧) في التوصية رقم (٢٨) « باتخاذ الإجراءات اللازمة لإنشاء مركز إقليمي لتدريب مختلف المسؤولين الإداريين التربويين ، وتيسير الموارد اللازمة لتحقيق أهدافه في تقديم برامج طويلة وقصيرة ، ولتمكينه من القيام بالأبحاث التطبيقية التي تتطلبها عمليات التدريب الفعال ، ولمعالجة مختلف المشكلات الإدارية في قطاع التربية والتعليم » .

ولا بدّ كذلك من اتباع أُسلوب التدريب المستمرّ أثناء الخدمة للاخصائيين في المناهج المدرسية وفي خدمات التوجيه المهني والمدرسي والتوثيق التربوي وتقنيـــات التعليم ، وكذلك المفتشين والمستشارين التربويين ، الخ .. وإجراء دراسات متعمقة بشأن الصفات المهنية والكفاءات والقدرات اللازمة لكل فئة منهم .

ونظراً ما للمعلمين من آثار واضحة في نوعية التعليم ، لا بدّ من العناية باختيارهم ، وتطوير برامج إعدادهم لمختلف الاختصاصات والمستويات ، وتدريب المعلمين غير المؤهّلين وتدعيم الإشراف الفني عليهم ، وتدريبهم أثناء الخدمة على الأساليب التربوية الجديدة ، وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية التي تجعل لمهنة التعليم مركزاً اجتماعياً مشوقاً للطلبة .

أما بالنسبة للتخطيط التربوي ، فقد كانت المؤتمرات المختلفة التي عقدت منذ عام (١٩٦٠) قد أولته اهتماماً خاصاً ، واعتبرته شرطاً مسبقاً لكل تقدم منظّم . ونظراً لعجز التخطيط بوضعه الحالي عن القيام بدوره كاملاً ، لا بدّ من تطوير مفاهيمه وطرائقه وتقنياته في إطار تخطيط جديد للتنمية ، ودعم أجهزة التخطيط القائمة وتجهيزها بالمعدات الحديثة والاخصائيين الأكفّاء ، والحرص على التخطيط في مختلف المجالات التربوية ، ودعم أجهزة الإحصاء ، وزيادة الاهتمام بالأبحاث العلمية

المتعلقة بمختلف جوانب العملية التّربوية ، ودعم مراكز البحوث التّربوية مالياً وفنياً حتى تنهض بمهمتها خير قيام فتتمكّن من تشخيص العوامل الداخلية والخارجية التي تتحكّم بتطورها حتى تمكن السيطرة على هذه العوامل وتوجيهها نحو صيغ وأساليب جديدة . كما لا بدّ من تنمية البحوث التطبيقية ، وتجريب التجديد قبل تعميمه .

وفي هذا المجال لا بدّ من دعم وتطوير المراكز الإقليمية التي تهتمّ بتكوين الأطُر الفنية في مجالات البحوث التّربوية نظراً لأهمية الموضوع وللنقص الحاصل فيه .

وبما أن تطوير التعليم وتعميمه وزيادة عائداته وفعاليته ستتطلب مزيداً من الانفاق ، كان من الضروري العمل على زيادة الموارد المالية وتعدد مصادرها وحسن استثمارها .

وفي هذا المجال ، لا بدّ من استنباط موارد جديدة لتمويل التعليم والعناية بحسن استخدام الأموال المخصّصة . وكان مؤتمر مراكش(١٩٧٠) قد أوصى بتشجيع المؤسسات الصناعية وغيرها من مؤسسات الإنتاج لتخصيص نصيب من أرباحها لصالح التعليم ، كما أوصى بإيجاد الوسائل الكفيلة بتخفيض كلفة التعليم ، لمعالجة الهدر التّربوي (المتمثل في التسرب والرسوب) واستخدام وسائل وأساليب أقلّ كلفة وأكثر فعالية من الوسائل التقليدية .

ويمكن في هذا السبيل مساعدة الدول العربية بعضها لبعض في تمويل مشروعات التنمية التّربوية ، لا لدواع قومية وإنسانية فحسب ، بل واقتصادية أيضاً ، إذ يمكن تبادل الخبرات والأيدي العاملة فيما بينها. وكان مؤتمر مراكش (١٩٧٠) قد أوصى بإنشاء صندوق للتنمية التّربوية العربية . وبما أن هذا الصندوق لم يتحقق بعد ، فقد عاد مؤتمر

أبو ظبي (١٩٧٧) فأوصى بـ « إعداد دراسة مستوفاة عن استحداث صندوق عربي موحد لتمويل التعليم في البلاد العربية على أساس من التعاون وإسهاماً من الدول العربية مجتمعة في القضاء على أشد عائق للتنمية والتطور وهو الجهل » (التوصية رقم ٧) . ولكن هذا يجب ألا يصرف كل بلد عربي عن الاعتماد على جهوده الذاتية وإعادة النظر بنفقاته التعليمية .

وأخيراً ، لا بدّ وأن تقوم الاستراتيجية الجديدة للتنمية على التعاون الوثيق والتكامل والعمل المشترك بين البلاد العربية ، بحيث يمكن استغلال كافة مواردها الطبيعية والبشرية من أجل تنمية ذاتية على مستوى المنطقة . وهذا ما أكدت على ضرورته المؤتمرات والدراسات المختلفة ، وكان آخرها توصية مؤتمر أبو ظبي (١٩٧٧) ، رقم (٣١) التي أكدت « على الدول العربية لتتبنى مبدأ قومية التمويل في مجال التعليم وقومية التشغيل في مجال العمل » . وبهذا يصبح بالإمكان حل مشكلات السكان والتنمية الاقتصادية في دول المنطقة بطريقة أفضل . فالموارد المالية المتوافرة في بعض البلدان القليلة السكان ، وندرة رأس المال وازدحام السكان النسبي في بلدان أُخرى ، يمكن أن تؤدي إلى تبادل ناجح لهذه الموارد ، خاصة وأن الإمكانات الاخرى المتوافرة في هذه المنطقة لا تتوافر في أيّ جزء آخر من العالم (وحدة اللغة ، والتراث والتاريخ ، والمصالح المشتركة، الخ).

بالإضافة إلى ذلك ، لا بدّ للدول العربية من الانفتاح الدولي، والتعاون مع المنظمات والمعاهد والهيئات الدولية المتخصّصة ، لا سيما منظمة الاونسكو .

إن الأمة العربية ، تمرّ في الربع الأخير من القرن العشرين ، بمرحلة دقيقة ، وتواجه تحديات ضخمة ، وهي تملك إمكانات هائلة

تبشّر ، إذا استُغلّت ، بالتقدم والبناء ، وما عليها إلاّ أن تستثمر طاقاتها ، لتتصدى لتلك التحديات ، ولتضمن لأبنائها الحياة الكريمة ، ولتسهم في إغناء الحضارة الإنسانية .

ملحق

الجـــــداول

جدول رقم (١)

تطوُّر أعداد المسجلين في البلاد العربية في مراحل التعليم الثلاث بين (١٩٦٥ و ١٩٧٤)

	السنة	(١٩٦٥)			(١٩٧٠)			(١٩٧٤)		
المرحلة		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	عدد	٥٧٥٣٨٢	٣٥٩٤٦٨٨	١٠١٧٠٠٧٠	٧٩٤٢٩١٨	٤٥٥٤٨٨٦	١٢٤٩٧٨٠٤	٩٨٢٢٥٥٣	٥٨٤٩٩٨٧	١٥٦٧٢٥٤٠
	النسبة المئوية	٦٤,٧	٣٥,٣	١٠٠	٦٣,٦	٣٦,٤	١٠٠	٦٢,٧	٣٧,٣	١٠٠
الثانوي	عدد	١٦٦٠٠٣٦	٥٩٩٩١٦	٢٢٥٩٩٥٢	٢٤٤١٢٠٧	١٠٢٧٠٨٧	٣٤٦٨٢٩٤	٣٣٦٩٠٢١	١٦٤٧٤٢٦	٥٠١٦٤٤٧
	النسبة المئوية	٧٣,٥	٢٦,٥	١٠٠	٧٠,٤	٢٩,٦	١٠٠	٦٧,١	٣٢,٩	١٠٠
العالي :	عدد	٢٣٧٧١٢	٥٨٤٦٤	٢٩٦١٧٦	٣٣٦٩٢٥	١٠٣٧٧٤	٤٤٠٦٩٩	٥٣٢٢٠٣	١٨٩٣٨٤	٧٢١٥٨٧
	النسبة المئوية	٨٠,٣	١٩,٧	١٠٠	٧٦,٥	٢٣,٥	١٠٠	٧٣,٨	٢٦,٢	١٠٠
	المجموع	٨٤٧٣١٣٠	٤٢٥٣٠٦٨	١٢٧٢٦١٩٨	١٠٧٢١٠٥٠	٥٦٨٥٧٤٧	١٦٤٠٦٧٩٧	١٣٧٢٣٧٧٧	٧٦٨٦٧٩٧	٢١٤١٠٥٧٤

- المصدر الاونسكو (١٩٧٦) (أ-١)، الصفحات ١٠ ، ٢١ ، ٢٤ ، القسم الثاني

جدول رقم (٢)

معدلات النمو السنوي المتوسط (٪) في البلاد العربية في مراحل التعليم الثلاث بين (١٩٦٥ و ١٩٧٤)

السنة	(١٩٦٥ — ١٩٧٠)			(١٩٧٠ — ١٩٧٤)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	٣,٨	٤,٨	٤,٢	٥,٤	٦,٥	٥,٨
الثانوي	٨,٠	١١,٤	٨,٣	٨,٤	١٢,٥	٩,٧
العالي	٧,٢	١٢,٢	٨,٣	١٢,١	١٦,٢	١٣,١
المجموع	٦,٣	٩,٤	٦,٩	٨,٦	١١,٧	٩,٥

– المصدر : الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، الصفحات ١٠ ، ٢١ ، ٢٤ ، القسم الثاني .

جدول رقم (٣)

تطور معدلات التسجيل الإجمالية والصافية (٪) في البلاد العربية في الابتدائي والثانوي ، بين (١٩٦٥ و ١٩٧٤)

السنة	(١٩٦٥)			(١٩٧٠)			(١٩٧٤)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي :									
إجمالي	٧٥,٦	٤٣,٣	٥٩,٨	٧٧,٤	٤٦,٣	٦٢,٢	٨٥,٥	٥٢,٧	٦٩,٤
صافي	٥٩,٣	٣٥,٨	٤٧,٨	٦٢,١	٣٨,٧	٥٠,٦	٧٠,٢	٤٤,٣	٥٧,٥
الثانوي :									
إجمالي	٢٣	٨,٦	١٥,٩	٢٨,٥	١٢,٦	٢٠,٧	٣٤,١	١٧,٥	٢٦
صافي	١٨,١	٧,٣	١٢,٨	٢٢,٩	١٠,٥	١٦,٨	٢٧,٤	١٤,٥	٢١,١

— المصدر : الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، الصفحات ١١ ، ١٣ ، ٢٢ ، ٢٣ .

جدول رقم (٤)

تطور عدد ونسب تلاميذ المرحلة الثانوية ، في مجمل البلاد العربية حسب أنواع التعليم ، بين (١٩٦٩ و ١٩٧٤)

السنة	تعليم عام		تعليم فني		إعداد معلمين		المجموع
	عدد	(٪)	عدد	(٪)	عدد	(٪)	
١٩٧٠/١٩٦٩	٢٧٩٦٦٥٥	٨٦,٧	٣٦٠١٨٦	١١,٢	٦٩٢٠٠	٢,١	٣٢٢٦٠٤١
١٩٧٥/١٩٧٤	٤٣٣٦٣٤٤	٨٧,١	٥٤٠٨٢٧	١٠,٩	٩٩٨٥٤	٢,٠	٤٩٧٧٠٢٥

— المصدر : الاونسكو (٩٧٦) (أ – ٣) ، الصفحات ١١ ، ١٤ .

جدول رقم (٥)

تطور نصيب كل من مستويات التعليم في مجموع أعداد المسجلين (٪) في البلاد العربية ، بين (١٩٦٠ و ١٩٧٤)

السنة	(١٩٦٠)			(١٩٦٥)			(١٩٧٠)			(١٩٧٤)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	—	—	٨٣,٣	٧٧,٦	٨٤,٥	٧٩,٩	٧٤,١	٨٠,١	٧٦,١	٧١,٦	٧٦,١	٧٣,٢
الثانوي	—	—	١٤,٧	١٩,٦	١٤,١	١٧,٨	٢٢,٨	١٨,١	٢١,٢	٢٤,٥	٢١,٤	٢٣,٤
العـــالي	—	—	٢,٠	٢,٨	١,٤	٢,٣	٣,١	١,٨	٢,٧	٣,٩	٢,٥	٣,٤
المجموع	—	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

– المصادر . الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، القسم الأول ، ص ٣٨ (فيما يتعلق بالعام ١٩٦٠)؛ والقسم الثاني ، ص ٢٥ (فيما يتعلق بالأعوام الاخرى) .

جدول رقم (٦)

إسقاطات أعداد المسجلين في البلاد العربية في مراحل التعليم الثلاث حتى (١٩٨٥)

المرحلة	السنة	(١٩٧٥) ذكور	إناث	مجموع	(١٩٨٠) ذكور	إناث	مجموع	(١٩٨٥) ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	عدد	١٠٢١٠٦٤٨	٦١٣٨٤٠٠	١٦٣٤٩٠٤٨	١٢٤٠٠٢١٠	٧٩٩٦٦٩٦	٢٠٣٩٦٩٠٦	١٤٩٥٧٧٣٣	١٠٣٤٣٧٣٠	٢٥٣٠١٤٦٣
	النسبة المئوية	٦٢,٥	٣٧,٥	١٠٠	٦٠,٨	٣٩,٢	١٠٠	٥٩,١	٤٠,٩	١٠٠
الثانوي .	عدد	٣٦٤٨٥٣٦	١٨٠٢٧٩٢	٥٤٥١٣٢٨	٥١٤٠٠١٤	٢٧٩١٣٣٩	٧٩٣١٣٥٣	٦٥٥٥٤٧٩	٣٨٠٣٩٠١	١٠٣٥٩٣٨٠
	النسبة المئوية	٦٦,٩	٣٣,١	١٠٠	٦٤,٨	٣٥,٢	١٠٠	٦٣,٣	٣٦,٧	١٠٠
العالي .	عدد	٥٧٨٩٥٥	٢١١٤٢١	٧٩٠٣٧٦	٨٦٨٧٩٩	٣٥٤٣٦٣	١٢٢٣١٦٢	١١٤٦٢٣٦	٥١١٣٠٢	١٦٥٧٥٣٨
	النسبة المئوية	٧٣,٣	٢٦,٧	١٠٠	٧١,٠	٢٩,٠	١٠٠	٦٩,١	٣٠,٩	١٠٠

– المصدر الاونسكو (١٩٧٦) (أ–١) ، الصفحات ٣٦ ، ٤١ ، ٤٤ القسم الثاني .

جدول رقم (٧)

إسقاطات معدلات النمو السنوية (٪) في البلاد العربية في مراحل التعليم الثلاث حتى (١٩٨٥)

السنة	(١٩٧٥ – ١٩٨٠)			(١٩٨٠ – ١٩٨٥)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	٤,٠	٥,٤	٤,٥	٣,٨	٥,٣	٤,٤
الثانوي	٧,١	٩,١	٧,٨	٥,٠	٦,٤	٥,٥
العالي	٨,٤	١٠,٩	٩,١	٥,٧	٧,٦	٦,٣

– المصدر : الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١)، الصفحات ٣٦ ، ٤١ ، ٤٤ ، القسم الثاني .

جدول رقم (٨)

إسقاطات معدلات التسجيل الإجمالية (الخام) والصافية (٪) في البلاد العربية في مراحل التعليم الثلاث حتى عام (١٩٨٥)

السنة	(١٩٧٥)			(١٩٨٠)			(١٩٧٥)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي :									
إجمالي	٨٦,٨	٥٣,٩	٧٠,٦	٩٢,١	٦١,٦	٧٧,١	٩٥,٩	٦٨,٨	٨٢,٦
صافي	٧١,٣	٤٥,٣	٥٨,٥	٧٦,٠	٥١,٦	٦٤,٠	٧٩,٤	٥٧,٧	٦٨,٧
الثانوي :									
إجمالي	٣٥,٨	١٨,٥	٢٧,٣	٤٣,٧	٢٤,٥	٣٤,٣	٤٨,٨	٢٩,٣	٣٩,٢
صافي	٢٨,١	١٥,٠	٢١,٧	٤٣,٥	١٩,٦	٢٧,٢	٣٨,٠	٢٣,١	٣٠,٦
العالي :									
إجمالي	٧,٥	٢,٨	٥,٢	٩,٣	٤,٠	٦,٧	١٠,٦	٤,٩	٧,٨
صافي	—	—	—	—	—	—	—	—	—

– المصدر : الاونسكو (١٩٧٦) (أ – ١) ، الصفحات ٣٧ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٥ ، القسم الثاني .

جدول رقم (٩)

إسقاطات نسب كل من مستويات التعليم إلى مجموع إعداد المسجلين (٪) في البلاد العربية حتى عام (١٩٨٥)

السنة	(١٩٧٥)			(١٩٨٠)			(١٩٨٥)		
المرحلة	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الابتدائي	٧٠,٧	٧٥,٣	٧٢,٤	٦٧,٤	٧١,٨	٦٩,٠	٦٦	٧٠,٦	٦٧,٨
الثانوي	٢٥,٣	٢٢,١	٢٤,١	٢٧,٩	٢٥,٠	٢٦,٩	٢٨,٩	٢٥,٩	٢٧,٨
العالي	٤,٠	٢,٦	٣,٥	٤,٧	٣,٢	٤,١	٥,١	٣,٥	٤,٤
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

– المصدر . الاونسكو (١٩٧٦) (أ– ١) ، ص ٤٥ ، القسم الثاني .

الإنمـــاء التربوي :

المراجع العربية

١ ــ اليكسو : أي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ، « استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية » ، القاهرة : اليكسو ، ١٩٧٦ .

٢ ــ اليكسو : « استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية » ، (التقرير المجمل) ، القاهرة : اليكسو ، ١٩٧٧ .

٣ ــ اليكسو : « الإنسان ــ البيئة ــ التنمية » ، القاهرة : اليكسو ، ١٩٧٢ .

٤ ــ اليكسو : « بعض ملامح العمل التربوي العربي المشترك ، وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٠ ــ ١٩٧٧ » ، القاهرة : اليكسو ١٩٧٧ (وثيقة لأليكسو في : مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، نظّمته الاونسكو بالتعاون مع اليكسو ، في أبو ظبي ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، ٧ ــ ١٦ نوفمبر ــ تشرين الثاني ، ١٩٧٧) .

٥ ــ الاونسكو : « آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية » ، (وثيقة للاونسكو في مؤتمر أبو ظبي المذكور أعلاه) ، باريس : الاونسكو ، ١٩٧٧ ، (أ) .

٦ ــ الاونسكو : « توصيات مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية » ، (أي مؤتمر أبو ظبي المذكور أعلاه) ، (وثيقة مقدمة لاجتماع الخبراء حول فلسفة التربية وأهدافها في البلاد العربية ، بيروت ، ٢٨ نوفمبر / تشرين الثاني ــ أول ديسمبر / كانون الأول ، ١٩٧٧) ، بيروت : مكتب الاونسكو الاقليمي ، ١٩٧٧ ، (ب) .

٧ ــ الاونسكو : « الاتجاهات السائدة في التعليم العام والتقني والمهني في الدول العربية ، (وثيقة مقدمة إلى المؤتمر الاقليمي الثالث لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، مراكش ، ١٢ــ٢٠ ينـــاير ــ كانون الثاني ، ١٩٧٠) ، باريس : الاونسكو ١٩٧٠ (أ) .

٨ ــ الاونسكو : « التقرير النهائي لمؤتمر مراكش ١٩٧٠ » (المذكور أعلاه) ، باريس : الاونسكو ، ١٩٧٠ ، (ب) .

٩ ــ الاونسكو : « الوثائق المرجعية لاجتماع القاهرة ١٩٧٦ » (أي للاجتماع الخاص بتنفيذ توصيات مؤتمر مراكش المذكور أعلاه ، في القاهرة ، ١٨ ــ ٢٤ اكتوبر ــ تشرين الأول ١٩٧٦) ؛ باريس : الاونسكو ، ١٩٧٦ ، (أ) :

١ ــ « نموّ اعداد الطلاب في البلاد العربية : اتجاهاته وإسقاطاته حتى عام ١٩٨٥ » .

٢ ــ « النموّ الكمي للتعليم الابتدائي في ضوء قرار مؤتمر مراكش بشأن الالـــزام » .

٣ ــ « النموّ الكمي للتعليم الثانوي في البلدان العربية » .

٤ ــ « الأوضاع الحالية لمحو الامية في البلاد العربية » .

٥ ــ « تعليم اللاجئين الفلسطينيين » .

٦ ــ « تأملات في مستقبل ديناميات السكان ومقتضياتها التربوية المحتملة في الدول العربية » .

٧ ــ « تأملات في مستقبل تعليم الكبار والتعليم خارج المدرسة في الدول العربية » .

٨ ــ « الأبنية والتجهيزات المدرسية في العالم العربي في ضوء قرارات مؤتمر مراكش » .

٩ – « تقدم التعليم في الدول العربية في ضوء قرارات مؤتمر مراكش » ، يناير – كانون الثاني ١٩٧٠ : ورقة عمل .
١٠ – التقرير الختامي .

١٠ – البكري ، بشير : « مشاكل البيئة والتنمية في إطار التعليم المتكامل والمستمر مدى الحياة » في كتاب : « الإنسان ، البيئة ، التنمية » ، الصادر في القاهرة عن اليكسو ، ص ١١٧ – ١٣٧ ، ١٩٧٢ .

١١ – أمين ، سمير : « أية تربية لأية تنمية » ، مجلة « مستقبل التربية » (الاونسكو) المجلد الخامس ، العدد الأول ، ص ٤٩ – ٥٥ ، ١٩٧٥ .

١٢ – تبرجن وبوص : « الحاجة الملحّة للتعليم العالي والتانوي في البلاد المتخلّفة في السنوات العشر القادمة » ، صحيفة « التخطيط التربوي في البلاد العربية » ، السنة الرابعة : العدد العاشر ، شباط – نيسان ، ١٩٦٦ .

١٣ – حوراني ، يوسف : « الإنسان والحضارة » ، بيروت : مكتبة الحياة (بدون تاريخ) .

١٤ – ديبوفيه ، ميخائيل : « مشكلات التعليم الاقتصادية في البلدان النامية » ، صحيفة « التخطيط التربوي في البلاد العربية » ، السنة الرابعة : العدد العاشر شباط – نيسان ١٩٦٦ .

١٥ – شرابي ، هشام . « مقدمات لدراسة المجتمع العربي » ، بيروت : الدار المتحدة للنشر ، ١٩٧٥ .

١٦ – صيداوي ، أحمد : « نحو تربية مستديمة » ، في كتاب : « وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب » ، ص ١٠٣ – ١٦٠ ، بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ .

١٧ ــ صيداوي ، أحمد : « اتجاهات التعليم الثانوي في الولايات المتحــدة الأميركية » ، بيروت : منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء ، وزارة التربية اللبنانية ، ١٩٧٤ (أ) .

١٨ ــ صيداوي ، أحمد : « اتجاهات التعليم الثانوي في فرنسا » ، بيروت : المركز التربوي للبحوث والإنماء ، وزارة التربية اللبنانية ، ١٩٧٤ (ب) .

١٩ ــ صيداوي ، أحمد : « اتجاهات التعليم الثانوي في الاتحاد السوفياتي » ، بيروت : المركز التربوي للبحوث والإنماء ، وزارة التربيــة اللبنانية ، ١٩٧٤ ، (ج) .

٢٠ ــ عبد الدايم ، عبد الله : « التخطيط التربوي » ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٦٦ .

٢١ ــ عبد الدايم ، عبد الله : « التربية في البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها » ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ ، (أ) .

٢٢ ــ عبد الدايم ، عبد الله : « الثورة التكنولوجية في التربية العربية » ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ ، (ب) .

٢٣ ــ الغنام ، محمد : « التربية في البلاد العربية : في صوء مؤتمر مراكش ١٩٧٠» ، بيروت : المركز الاقليمي لتخطيط التربية وإدارتها في البلاد العربية (ترجمة انطوان خوري (، ١٩٧١ .

٢٤ ــ فايلر ، هانز : « تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته » ، مجلة « التربية الجديدة » ، (الاونسكو في بيروت) ، السنة الرابعة : العدد ١٢ ، ص ص ٤٣ ــ ٥٩ ، آب ــ اغسطس ، ١٩٧٧ .

٢٥ ــ فور ، إدغار ، وغيره (أعضاء لجنة التربية الدولية) : « تعلّم لتكون » ، الجــزائر : الاونسكو ــ الشركة الوطنيــة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤ . (انظر أيضاً الأصل الصادر باللغتين الانكليزية والفرنسية عام ١٩٧٢) .

٢٦ ــ فونيكيو ، خامغاو : « تحدّي لاوس بنظام تربوي خال من التلوّث » ، مجلة « مستقبل التربية » ، (الاونسكو) ، المجلد الخامس : العدد الاول ، ص ١٠٣ ــ ١١٧ ، ١٩٧٥ .

٢٧ ــ كاساسوس ، ج. خوان : « التربية بالعمل : عرض للقضايا والتجارب الهامّة » ، مجلة « التربية الجديدة » ، (الاونسكو) ، السنة الرابعة : العدد ١٢ ، ص ١٣ ــ ٤٢ ، آب ــ اغسطس ، ١٩٧٧ .

٢٨ ــ كيورتشيف ، الكسندر : « النموّ السكاني في المدن وعلاقته بالتربية في البلدان العربية » ، (ترجمة أحمد صيداوي) ، مجلة « التربية الجديدة » ، (بيروت : مكتب الاونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية) ، السنة الثانية : العدد الرابع ، ١٩٧٤ .

٢٩ ــ مالاسيس ، لويس ، « عالم الريف : التربية والتنمية » ، لندن : كروم هيلم والاونسكو ، ١٩٧٦ . مراجعة نبيل صبح في مجلة « التربية الجديدة » ، (الاونسكو ، بيروت) ، العدد ١٢ ، ص ١٥٠ ــ ١٥٤ ، آب ــ اغسطس ١٩٧٧ .

٣٠ ــ المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ، « وقائع وبحوث المؤتمر » ، بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، (جزآن) ، ١٩٧٥ .

٣١ ــ نيريري ، مواليمو جوليوس ك. : « التربية من أجل التحرّر في افريقيا » ، مجلة « مستقبل التربية » ، (الاونسكو) ، المجلد الخامس : العدد الأول ، ص ٤ ــ ١٣ ، ١٩٧٥ .

٣٢ ــ وهبة ، نخلة : « اتجاهات المفكّرين العرب في تحليل نكسة حزيران ١٩٦٧ » ، بيروت : كلية التربية ، الجامعة اللبنانية ، اطروحة شهادة الكفاءة ، ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية

REFERENCES

33 — Abdel-Malek, A., "La Dialectique Sociale", Paris : Seuil, 1972.

34 — Altbach, Philip G., "Education and Neocolonialism", Comparative education Review, 15 : 2, pp. 237–239, June, 1971.

35 — Amin, Samir, "Le Tiers-Monde et le Nouvel Ordre Economique International", "Cultures". (Unesco), 3 : 4, pp. 59–67, 1976.

36 — Baudelot, Ch., et Establet, R., "L'Ecole Capitaliste en France". Paris : Maspero, 1972.

37 — Belloin, G., "Culture, Personalité et Sociétés", Paris : Editions Sociales, 1973.

38 — Boltanski, L., "Prime Education et Morale de classe", Paris : Mouton, 1969.

39 — Bourdieu, P., et Passeron, J.C., "Les Heritiérs", Paris : Minuit, 1964.

40 — Bourdieu, P., et Passeron, J.C., "La Reproduction", Paris : Minuit, 1970.

41 — Coombs, Philip, "La Crise Mondiale de l'Education", Paris : (SUP) P.U.F., 1968.

42 — Daumard, P., "Le Prix de l'Enseignement en France", Paris : Calman, Lévy, 1969.

43 — Debesse, M., et Mialaret, G., "Traité des Sciences Pédagogiques", Tome VI, : Aspects Sociaux de l'Education, Paris : P.U.F , 1974.

44 — Dietrich, T., "La Pédagogie Socialiste", Paris : Maspero, 1973.

45 — Faure, Edgar, et al, "Apprendre à Etre", Paris : Unesco-Fayard, 1972.

46 — Faure, E., "Strategies for Innovation", "Prospects", 2 : 1, 7–11, Spring, 1972.

47 — Fournier, J., "Politique de l'Education", Paris : Seuil, 1971.
48 — François, L., (L'Eseignement Secondaire), "Traité des Sciences Pédagogiques", Tome III, Paris : P.U.F., 1974.
49 — Freire, P., (Education: Domestication or Liberation), "Prospects", 2 : 2, 173–181, Summer, 1972.
50 — Fuller, R. B., (L'Esprit, La Technique et l'Avenir de l'Humanité), "Cultures" (Unesco), 3 : 4, 174–177, 1976.
51 — Gaussen, F., "Le Monde", 28 Avril, 1973.
52 — George, Z. et Autres, (Le Système Educatif des Etats Unis et son Influence dans le Monde), "Traité des Sciences Pédagogiques", Tome III, Paris : P.U.F., 1972.
53 — G. F. E. N. (Groupe Français de L'Education Nouvelle), "L'Echec Scolaire : Doué ou Non Doué", Paris : Editions Sociales, 1974.
54 — Gloton, R., (Pour Que les Jeux ne Soient pas Faits à Six ans), in : "L'Echec Scolaire", Paris : Editions Sociales, 1974.
55 — Grau, M.D., "L'Ecole Réalité Politique", Toulouse : Privat, 1974.
56 — Guayasamin, O., (L'Identité Culturelle, Clef du Developpement de l'Amerique Latine), "Cultures", 3:4, 71–77, 1976.
57 — Hallak, J., "A Qui Profite L'Ecole", Paris : P.U.F., 1974.
58 — Harbison, F., et Meyers, Ch., "La Formation Clef du Developpement", Paris : Editions Ouvrières, 1967.
59 — Harman, W.W., et Rosenberg, M. E., "Methodologie de la Futurologie Educative", Paris : Unesco, 1971.
60 — Hicter, M., (Education for a Changing World), "Prospects" 2 : 3, 298–312, Autumn, 1972.
61 — Hopkins, R. L., (Prescriptions for Cultural Revolutions...), "Comparative Education Review", 17 : 3, 299–301, Oct. 1973
62 — Husen, T., (Reshaping the Upper-Secondary Curriculum), "Education and Culture", No. 27, pp. 10–15, Spring, 1975.
63 — Illich, I., "Une Société Sans Ecoles", Paris : Seuil, 1971.
64 — I.R.F.E.D., "Le Liban Face à Son Dévéloppement", Beyrouth : I.R.F.E.D. Mission, 1963.

65 — Jamati, I.V., (La Sociologie de l'Ecole), "Traité des Sciences Pédagogiques", Tome VI, Paris : P.U.F., 1974.

66 — Juquin, P., "Reconstruire l'Ecole", Paris : Editions Sociales, 1973.

67 — Kastler, A., (Suicide ou Sourire ? : Le Defi du Siècle), "Cultures", 3 : 4, 31–35, 1976.

68 — Kuranov, T.C., (Changement Social au Changement Economique ?), "Cultures" (Unesco), pp. 130–131, 1976.

69 — Langevin–Wallon, "Projet de Réforme", Paris : Institut Pédagogique National, 1947.

70 — Lebouteux, F., (The School in an age of Continuous Education), "Education and Culture", 2 : 1, pp. 8–14, Spring 1973.

71 — Markusevic, A.I., (La Culture, l'Ecole et l'Education Permanente), "Revue Internationale de Pédagogie", 16 : 3, pp. 297–308, 1970.

72 — M'Bow, A.M., (Allocution de Bienvenue), "Cultures", 3 : 4, pp. 19–20, 1967.

73 — Métraux, G.S., (Le Nouvel Ordre et la Société), "Cultures" (Unesco), 3 : 4 pp. 7–15, 1976.

74 — Moumouni, A., "L'Education en Afrique", Paris : Maspero 1965.

75 — Noel–Baker, Ph., (La Paix ou l'Anéantissement ? La Vie et al Mort à l'Age de l'Atome), "Cultures", 3 : 4, 25–30, 1976.

76 — d'Ormesson, J., (Ouverture de la Séance), "Cultures", 3 : 4, 21–22, 1976.

77 — Oury, F. et Vasquez, A., "Vers Une Pédagogie Institutionnelle", Paris : Maspéro, 1971.

78 — Page, A., "L'Economie et l'Education", Paris : P.U.F. (SUP), 1971.

79 — Palmade, G., "Les Méthodes en Pédagogie", Paris : P.U.F. (Que Sais–Je ?), 1973.

80 — Pomeroy, R., et Landman, L.C., (Public Opinion Trends, Elective Abortion and Birth Control Services to Teenagers) in "Family Planning Perspectives", Vol. III, 1972.

81 — Prokoviev, M., "Instruction Publique", Moscou : Editions Novosti (Sans Date) (1970?).

82 — Raffestin, A., in : "Traité des Sciences Pédag ogiques", Tome VI, p. 365, 1974.
83 — Shane, H.G., (Looking to the Future : Reassessment of Educational Issues of the 1970's),, "Phi Delta Kappan", 54 : 5, pp. 326–337, Jan. 1973.
84 — Salvat, H., (L'Ecole une Course d'Obstacle), in : G.F.E.N., "L'Echec Scolaire" op.cit., 1974.
85 — Snyders, G., "Ecole, Classe et Lutte des Classes", Paris : P.U.F., 1976.
86 — Le Than Khoi, "L'Industrie de l'Enseignement", Paris : Minuit, 1967.
87 — Le Than Khoi, (Instruction et Alphabétisation), in : "Encyclopedia Universalis", Vol. 8, p. 1065, 1970.
88 — UNESCO, (Declaration des Principes de Cooperation Culturelle Internationale 1966), "Cultures", 3 : 4, pp. 188–191, 1976.
89 — UNESCO, "Developpement de l'Eduction dans les Etats Arabes au cours de la Période : 1970/71 — 1974/75", A la Lumière des Resolutions de la Conférence de Marrakech - Janvier 1970. (Document de Travail presenté à la réunion des hauts responsables de l'enseignement de l'éducation dans les Pays Arabes, Le Caire, 18–22, Octobre 1976(b).
90 — UNESCO, "Etude Statistique de la Deperdition Scolaire", Paris : Unesco, 1972.
91 — UNESCO, "Mesure Statistique de la Deperditions Scolaire" Conférence Internationale de l'Education XXXIII Session, Genève : Unesco, 1970.
92 — UNESCO, (May Debate), "What Kind of Man do we Wish to Be ?", (Debate an two Models : MIT Club of Rome Study entitled : the Limits of Growth, and U.N. World Plan of Action for the Application of Science ans Technology to Development), "Prospects", 3 : 4, pp. 449–456, Winter 1972.
93 — UNESCO, "Perspectives Nouvelles de l'Education en vue du Developpement Dans les Pays Arabes", (Conférence Unesco–Alecso A Abou Dhabi), 1977, (c).
94 — UNESCO, "Population, Education and Development in the Arab Countries", Beirut: Unesco Regional Office for Education in the Arab Countries, 1977, (d).

95 — UNESCO, "Quatre Etudes d'Education Permanente" Paris : Unesco, 1972.

96 — UNESCO, (Reappraisal of Development), "Innovation Newsletter', 'No. 7, p. 2, June 1976.

97 — Valin, E., "Le Pluralisme Socio-Scolaire au Liban", Beyrouth : Dar El-Mashreq — Librairie Orientale, 1969.

98 — Verret, M., (La Selection à l'Université), in : G.F.E.N., "L'Echec Scolaire", op.cit., 1974.

99 — Vexliar, A., (Le Système Educatif de l'U.R.S.S., et son Influence dans le Monde), :in "Traité des Sciences Pédagogiques", Tome III, Paris : P.U.F., 1972.

100 — Wagner, K., et Warck, R., "Les Déshérités de l'Ecole", Paris : Maspero, 1973.

101 — Zoberman, N., (Les Attentes face à l'Ecole), in : Cahier C.R.E.S.A.S., No. 9, Paris : I.N.R.D.P., 1973.

102 — Zoberman, N., Plaisance, E., Burguière, E., (L'Ecole Maternelle Pour Quoi Faire ?), in : "Pourquoi les Echecs Scolaires dans les Premières Anneés de la Scolarité?", Paris : I.N.R.D.P. (C.R.E.S.A.S.), 1974.

المحتويات

الجزء الاول :

الجزء الثاني :

٣ . — الفصل الثالث
بـدائــل التغيــير الــتربوي

٤ . — الفصل الرابع
البديل الأوّل : نموذج الإنماء الأكاديمي

٥ . — الفصل الخامس
البديل الثاني : نموذج الإنماء التربوي المنتج

٦ . ـــ الفصل السادس
البديل الثالث : نموذج الإنماء الثقافي الشامل

٧ . ـــ الفصل السابع
ملحق حول التربية في البلاد العربية

معهد الإنماء العربي

الإنماء التربوي

الدراسات التربوية

هذا الكتاب

يحاول هذا الكتاب أن يشخص اسس الداء العضال الذي تشكو منه المجتمعات المتنامية والمتقدمة في أنظمتها التعليمية ، وأن يصف له عدة أنواع من العلاج ، يختار منها الدارس أو متخذ القرارات ما يعتقد أنه قادر عليه أو أنه أنسب لبلده .

وتنطلق الدراسة من واقع التعليم في البلدان المتنامية ؛ وتبين علاقته بالبنية الاقتصادية – الاجتماعية – السياسية التي تشترك البلدان المتنامية في خصائصها ؛ ولا سيما من حيث التبعية للبلدان المتقدمة أو المصنعة . ثم تؤكد خيبة ذلك النوع من التعليم ، ولا سيما الأكاديمي منه ، في تحقيق الإصلاح المرتجى .

وعلى الأثر ، تستعرض الدراسة ثلاثة نماذج للإنماء التربوي :

١ – نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي .

٢ – نموذج الإنماء التربوي المنتج .

٣ – نموذج الإنماء الثقافي الشامل .

وتوضح الدراسة أن محاولات الإنماء الأكاديمي لا تتعدى فعلا حيز التعليم الأكاديمي نفسه من حيث الجوهر ؛ وان جهود الإنماء التربوي المنتج تختلف عن غيرها اختلافاً جذرياً في أنها تحاول فعلا لا قولا ، أن تربط نظام التربية والتعليم بنظام العمل والإنتاج حتى تصل في أفضل الحالات إلى تحقيق مطالب العمالة الكاملة .

عند هذا الحد ، تتجاوز الدراسة مسألة الربط بين الإنماء التربوي والإنماء الاقتصادي إلى طرح بديل ثالث يركز على الإنماء الاجتماعي في إطار ثقافي شامل يتمحور حول مجالي الحياة الديمقراطية .

وينتظر أن يكون هذا الكتاب باكورة اتجاه جديد في الدراسات التربوية العربية يطرح فيها الاختصاصيون العرب جوهر المشكلات التربوية المحلية والعالمية ، ويسهمون في المساعدة على حلها إسهاماً جدياً أصيلا .

في هذا الكتاب : ثلاثة نماذج أساسية للإنماء التربوي تعتبر مقياساً سهل الاستعمال بليغ الأثر في مجابهة المشكلات التربوية الفعلية الكبرى وحك الأهداف والمناهج والأساليب والوسائل ومختلف أنواع الممارسات التربوية في سبيل معرفة مدى إسهامها في عملية الإنماء الشامل .